La colección **Leer y Escribir** ✚ se complace en recibir en su catálogo la primera obra sobre la literatura infantil y la producción de historias de los más pequeños, texto que será de indudable utilidad para docentes y estudiantes.

El autor reivindica en este libro un lugar para la literatura en el marco de los productos estéticos o artísticos, postura totalmente enfrentada con la que cree que la literatura cumple, ante todo, una función didáctica. Es a partir de allí que la lectura de textos ficcionales y su producción —justamente porque nuestros sujetos son los niños más pequeños— resultará fundante de ciudadanos y ciudadanas que amen la lectura y que puedan utilizar a la escritura como medio de expresión.

¡Leer y escribir! Qué curioso, ambas actividades resultan, simultáneamente, laboriosas y placenteras. Y también actividades que se influencian constante y recíprocamente.

Es en los niños menores de 6 años donde se van construyendo los vínculos primeros con esos objetos que marcan tan hondamente nuestra cultura: los libros.

Aunque, sin duda alguna, las reflexiones de Silveyra exceden el nivel Inicial: docentes de EGB o primaria, bibliotecarios, estudiantes de profesorados y/o licenciaturas en Letras, Educación, Psicología, Psicopedagogía, encontrarán aquí tanto una actualización sobre el campo de la literatura infantil como los agudos puntos de vista de un autor que cuestiona y se cuestiona hasta los límites mismos de este campo.

Una prosa amena y consistente, que no elude la profusión de citas, permite arribar a un texto polifónico y se constituye en una herramienta necesaria para la tarea cotidiana de los docentes.

Carlos Silveyra

ISBN 950-808-357-3

HomoSapiens EDICIONES

Literatura para no lectores / La literatura y el nivel Inicial — Carlos Silveyra

HomoSapiens EDICIONES

Literatura para no lectores

La literatura y el nivel Inicial

Carlos Silveyra

Colección
Leer y escribir

A la memoria
de Alicia Sánchez y de Hebe Duprat

372.41 Silveyra, Carlos
SIL Literatura para no lectores: la literatura y el nivel Inicial.
1ª. ed.- Rosario: Homo Sapiens, 2002.
120 p. ; 21x15 cm.- (Leer y escribir +)
ISBN 950-808-357-3
I. Título - 1. Literatura Infantil-Enseñanza
Fecha de catalogación: 07-10-02

Silveyra, Carlos
Literatura para no lectores: la literatura y el nivel Inicial.
Colección **Leer y escribir** +
©2002 - Homo Sapiens Ediciones
Sarmiento 646 (S2000CMJ) Rosario, Santa Fe, Argentina
Telefax: 54 341 424 3399
E-mail: editorial@homosapiens.com.ar
Queda hecho el depósito que establece la ley N° 11.723
Prohibida su reproducción total o parcial
ISBN N° 950-808-357-3

Corrección: Laura Di Lorenzo

Esta tirada se terminó de imprimir Julio 2008
en **Talleres Gráficos Fervil S.R.L.** Santa Fe 3316 Tel.: 0341 437 2505
E-mail: fervilsrl@arnetbiz.com.ar • 2000 Rosario • Santa Fe • Argentina

Índice

Palabras previas 9

- **Capítulo 1. Algunos principios** 13
  - La literatura infantil en la Argentina 16
  - Literatura infantil, Latinoamérica y globalización 20
  - El problema de la selección 22
  - Escuchar a los chicos 27

- **Capítulo 2. La literatura y el nivel Inicial** 31

- **Capítulo 3. La narrativa** 37
  - Cuento tradicional y cuento contemporáneo 39
  - Fábulas y leyendas 44
  - Realidad y fantasía 47

- **Capítulo 4. La transmisión de la narrativa** 51
  - La narración sin imágenes 52
  - La narración con imágenes 56
  - La lectura en voz alta 57
- **Capítulo 5. La poesía en el jardín de infantes** 59
  - Poesía folclórica y poesía autoral 63
  - La poesía y el niño pequeño 71
  - El problema de la transmisión 74

- **Capítulo 6. El libro informativo y las revistas** 77

- **Capítulo 7. Las imágenes en los libros para chicos** 81
  - Diferentes tipos de libros según las ilustraciones 86

- **Capítulo 8. «El uso total de la palabra para todos» (Crear con la palabra)** 91

• Los juegos con la palabra 95
• Algunas precisiones conceptuales y didácticas sobre la producción oral de relatos ficcionales 97

• Capítulo 9. Organización de la biblioteca en la sala 103

• Capítulo 10. Otras actividades de promoción y valoración del libro y la lectura. 107

Bibliografía 115

Palabras previas

A mediados de la década de 1980 tuve el honor de ser convocado por la Dirección General de Planeamiento - Educación de la entonces Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Nunca será suficiente mi agradecimiento a Lydia P. de Bosch y a Hebe San Martín de Duprat por haber sugerido mi nombre en aquel ámbito. Se trataba, ni más ni menos, de integrarme a un equipo de respetados colegas coordinados por la Directora de Planeamiento, Prof. Graciela Carbone, con el fin de redactar el Diseño Curricular para el nivel Inicial que habría de convertirse en el marco referencial de ese nivel en el ámbito de la Capital Federal.

Fue una experiencia desde todo punto de vista placentera y enriquecedora. Graciela Carbone propuso un método de trabajo que implicaba, simultáneamente, respeto por los saberes de los especialistas y horizontalidad en tanto cada uno de los trabajos individuales fueron leídos y discutidos por el grupo todo.

Mi participación estuvo centrada en la redacción del capítulo dedicado a Literatura infantil en ese documento. Así, por primera vez, la Literatura infantil tenía un espacio específico y recortado dentro de un diseño curricular,

de carácter prescriptivo, en nuestro país. Ese Diseño Curricular para el nivel Inicial, promulgado por autoridades de otro signo político en 1989, estuvo en vigencia plena hasta mediados de la década de 1990 en que unos anexos, primero, y un Anteproyecto de Diseño Curricular, después, fueron ampliando y corrigiendo aquel texto original.

Ese Diseño Curricular de 1989, ya agotado, por partes o entero, circula todavía hoy, en Buenos Aires y en algunas provincias de nuestro país, en fotocopias cada vez menos legibles y más descontextualizadas.

Es por esto que aquel trabajo de mi autoría que integró el documento me sirvió de base a la hora de redactar el presente trabajo. Sufrió las correcciones que estimé necesarias por diversas razones: tanto porque aparecieron nuevas investigaciones, reflexiones, etc. en este campo, como por el cambio de contexto socio político: la borrachera por la recuperación de la Democracia quedó en el olvido y hoy, como sociedad, convivimos con una crisis estructural, argentina y latinoamericana sin precedentes.

También este libro me posibilita explayarme en tópicos que no eran pertinentes para un documento oficial destinado al nivel todo, y no hacia un área o disciplina. Cuando digo documento oficial quiero decir que, si bien no escribí nada con lo que no estuviera plenamente de acuerdo, en un libro como el presente, donde va la firma de su autor desde la tapa misma, ese texto es auto referencial, no debe articular conceptualmente con ningún otro ni debe estar organizado de una determinada manera más allá de la voluntad del autor. No tiene una disposición legal que lo vuelva de aplicación obligatoria. Y eso alivia.

Pretendí, además, hacer un profuso trabajo de citas para que el lector pudiera conocer, directamente de sus autores, los distintos abordajes. Las citas están concebidas como cabos, como cuerdas que podemos remontar hasta encontrarnos con un nuevo campo de reflexiones.

Finalmente quiero señalar que en esta obra se unen mis dos intereses profesionales, literatura y educación, pasado y presente, práctica y teoría, siempre al servicio de los colegas docentes y de los estudiantes. Es decir que no pretende ser éste un libro destinado a investigadores, estudiosos, especialistas. Antes bien, quise hacer una herramienta para quienes están, cotidianamente, cerca de los chicos.

Espero haberlo logrado.

C. S.
La Lucila, setiembre de 2002

Capítulo 1

Algunos principios

«Si hacer literatura es saber trascender,
los niños, al igual que los poetas,
saben trascender cualquier realidad».
Aura del Castillo y Luis Tejeda

La literatura es arte. Un texto literario nos propone experiencias sensibles, nos seduce, nos impacta, se planta frente a nosotros cuestionándonos, nos emociona. Nos modifica como personas ya que, como en el río de Heráclito, nunca salimos como entramos a la lectura de un cuento, un poema, una novela…

Y la literatura infantil no tiene por qué ser una excepción. Así pues, el contacto del niño del nivel Inicial con la literatura infantil es y debe ser, ante todo, un contacto gozoso, amigable, placentero. Escuchar un cuento, un poema o ver una obra de teatro, por poner solo algunos ejemplos, son experiencias sensibles comparables a oír música, asistir a un espectáculo de danza, mirar una fotografía o ver una película.

Las primeras lecturas suelen ser recordadas por los adultos. Justamente porque son experiencias sensibles de gran impacto.

«Antes de saber leer, **Walter Scott** aprendió a recitar la balada de Hardyknute. Y decía, años después: 'Fue la primera balada que aprendí, la última que olvidaré' ¿No parece que toda la vida y toda la obra del gran escritor escocés se levantara desde esa balada aprendida en la infancia, como un árbol que crece de una semilla? (…) Sabemos de muchos de estos [recuerdos de las primeras lecturas] porque pertenecen a personas célebres (…) infelizmen-

te del hombre común poco se sabe (...). Esto no impide que las influencias se ejerzan, oscuras y poderosas.»[1]

Sin embargo, esta ubicación de la literatura infantil en el plano de lo artístico, cercana a la música, la plástica y las otras artes, no siempre la tuvo. Refiriéndose a una realidad europea, en este aspecto tan cercana a la nuestra, **Gianni Rodari** dice:

«La literatura infantil, en sus inicios sierva de la pedagogía y de la didáctica, se dirigía al niño escolar que ya es un niño artificial, de uniforme, mensurable, según criterios meramente escolares basados en el rendimiento, en la conducta, en la capacidad de adecuarse al modelo escolar. Entre los siglos XVII y XVIII nacen las primeras escuelas populares, fruto último de las revoluciones democráticas y de la industrialización. Hacen falta libros para las escuelas, libros para los 'hijos del pueblo'. Les enseñarán las virtudes indispensables para las clases subordinadas: la obediencia, la laboriosidad, la frugalidad, el ahorro... El niño que juega se defiende como puede de esa literatura edificante. Se encarama al estante del adulto y le roba las obras maestras de la imaginación...» [2]

Es decir, la literatura especialmente construida para los niños era, por entonces, más pedagógica que literaria. Cuando decimos pedagógica queremos decir aleccionadora, dirigista, manipuladora. Es precisamente esa literatura que se esfuerza por parecer, por simular ser literatura. Las grandes obras de la literatura infantil no escritas intencionalmente para los niños sino para adolescentes o para adultos, muestran rasgos de ese carácter.

En este libro proponemos un abordaje de la literatura destinada a los niños de menos de 6 años, en la inteligencia de que es precisamente en esa franja etaria donde se empieza a construir un vínculo entre los libros y los chicos. De allí que, por momentos, abordaremos cuestiones referidas a la lectura, su promoción y valoración.

Es responsabilidad de la escuela ofrecer tiempo y motivaciones para formar en cada alumno un lector autónomo. *La magia de la lectura*, como la llama **Francesco Tonucci**, debe ser garantizada por la escuela por tratarse de una experiencia cultural que muchos niños no pueden realizar en sus casas.

«Paradójicamente, en muchas escuelas se argumenta que no hay tiempo para leer. Agobiados por las imposiciones de la práctica escolar, algunos maestros creen que para generar conductas lectoras es suficiente con recomendarles a los alumnos que lean en su casa, que *'aprovechen el tiempo libre para leer en lugar de ver tanta televisión'*. Lamentablemente, es demasiado pedirle eso a un niño y este 'buen' consejo es insuficiente para generar una práctica lectora en los niños. (...) ¿Cuántas veces como estudiantes no fuimos testigos de la escasa valoración que se le daba al acto de leer? ¿Recordamos como estudiantes que los adultos interrumpieran nuestras lecturas con algún comentario como *'¿Tú, que estás ahí sin hacer nada, ven y ayúdame aquí?'*

No se trata de que la lectura no puede ser interrumpida, pues esa es una parte de la vida cotidiana. Se trata de que sea valorada como algo muy distinto a 'perder el tiempo'».[3]

Por otro lado es bueno reparar en el rol del docente en el Nivel Inicial. Siempre los adultos se constituyen en mediadores entre los chicos y los libros, no obstante, debido a las posibilidades de los sujetos de tan corta edad, esta mediación se constituye especialmente en un transporte del texto que adquiere la voz del transmisor.

[1] **MEIRELES, Cecília.** *Problemas da literatura infantil*, Sao Paulo, Summus Editorial, 1979.

[2] **RODARI, Gianni.** *La imaginación en la literatura infantil*, En: Revista Piedra Libre, CEDILIJ, Año 1 N°2, Córdoba, setiembre de 1987.

[3] **SILVA - DÍAZ, María Cecilia.** *Escuelas para la lectura: cómo transformar la escuela en un entorno lector*, Caracas, Venezuela, Banco del Libro, Col. Formemos lectores, 1998.

Es decir, el docente del Nivel Inicial no da de leer, siguiendo la expresión de **Daniel Pennac**, sino que lee, en sentido amplio ya que en ese lee incluimos la narración oral.

Esa tarea del docente busca la formación de escuchas-lectores competentes que puedan desarrollar un vínculo duradero con la literatura. Es el primer paso de la escuela en la formación de lectores autónomos, uno de sus propósitos generales. Si asumimos que este propósito es verdadero, debiéramos concentrarnos en una propuesta didáctica. Si tenemos muy claro **qué** podremos concentrarnos en los **cómo**.

«Cuanto más hagamos para sacar a la literatura del campo de las obligaciones, del campo del *deber ser* y de los autores consagrados por obra y gracia de los calendarios, y la instalamos, decididamente, en el campo del placer (aunque a veces ese placer consista en el sufrimiento por dotar de algún sentido a esas hormiguitas negras que desfilan por la blancura de las páginas), más nos acercaremos a formar lectores autónomos, es decir, lectores fuera del ámbito escolar, lectores que opten, voluntariamente, por leer cuando podrían hacer otras cosas.»[4]

La literatura infantil en la Argentina

En nuestro país, la situación se presenta de un modo similar. La literatura infantil, casi hasta mediados de este siglo, estuvo subordinada a la pedagogía. Con escasas excepciones. Entre los pioneros podemos citar, entre otros, a **Miguel Cané, Horacio Quiroga, José Sebastián Tallon, Rafael Jijena Sánchez, Conrado Nalé Roxlo, Jorge W. Ábalos**, quienes sembraron la

[4] **SILVEYRA, Carlos J. M.** *Algunas reflexiones sobre la relación entre Lengua y Literatura*. En: Los CBC y la enseñanza de la Lengua, IAIES, Gustavo (comp.), Buenos Aires, AZ, 1997

semilla del mensaje auténtico desde su necesidad interior de comunicarse con los chicos. Sin embargo es **María Elena Walsh** quien marca una línea neta, señala un antes y un después en nuestra literatura infantil. Es esta vigorosa creadora quien, nutriéndose en nuestro folclore y en formas literarias inglesas cultivadas admirablemente, entre otros, por **Lewis Carroll** y **Edward Lear**, decididamente se sumerge en el juego y decide divertir mientras ella misma se divierte como escritora.

A partir de **María Elena Walsh** nuestra literatura infantil comienza a plantearse una temática ligada al imaginario infantil, le pierde el miedo a las palabras y se compromete con nuestra realidad, ya no necesariamente desde el realismo sino también desde el absurdo y lo fantástico. Descubrimos, como decía **Rodari**, que «la fantasía es instrumento para conocer la realidad».

Contemporáneos de **María Elena Walsh: Beatriz Ferro, Marta Giménez Pastor, Inés Malinow, Syria Poletti, Neli Garrido de Rodríguez, María H. Lacau, Aarón Cupit, Susana Gesumaría, María Granata, Javier Villafañe** y **José Murillo**, entre otros, permiten que nuestra literatura infantil se oxigene con nuevos temas, con nuevas propuestas formales, con nuevos lenguajes. Es hacia fines de los años '60 y comienzos de la década del '70 que aparecen dos nuevas voces, herederas en cierta forma de **María Elena Walsh**, con un vigor inusitado. Se trata de **Laura Devetach** y **Elsa Isabel Bornemann**.

Laura **Devetach** produce textos sumamente cuidados: textos compuestos de palabras pulidas artesanalmente, asumiendo con claridad un compromiso social. **Elsa Bornemann** trae temas fuertes, atrevidos, inusuales hasta en su planteo, y aporta una escritura espontánea, viva y de excelente factura.

La riqueza de esos años consiste en que estos autores, y tantos otros se suman al grupo mencionado anteriormente, dándose un verdadero movimiento de autores de nivel que ya no subestima la tarea de dirigirse a los niños.

Después llegó la noche de la dictadura militar. Entre 1976 y 1981/82 la literatura infantil hibernó. Vivimos los argentinos momentos insultantes para nuestra cultura y para nuestros chicos: se prohibieron libros para niños sin otra fundamentación que la Intolerancia. Y un libro prohibido, de hecho, prohibía toda la obra de un autor. Las figuras más notoriamente perseguidas, pero no las únicas, fueron, precisamente, **Laura Devetach** y **Elsa Bornemann.** Ocasionalmente los procedimientos fueron explícitos; entonces se producía una prohibición formal, escrita. Aunque sus razones debían ser ambiguas. Así, *La torre de cubos*, obra de **Laura Devetach**, fue prohibida «por exceso de imaginación», entre otras causas. En otros casos la censura era ejercida como rumor: muchos maestros sabían que no podían leer en clase cuentos de **Horacio Quiroga** porque su suicidio era poco *occidental y cristiano.*

Por supuesto, fuimos muchos los que nos negamos a aceptar tamañas medidas sin mediar un texto formal de censura y, aún así, con complicidad de los directivos o no, leíamos esos textos literarios mintiendo en los leccionarios, pequeño cuaderno donde los docentes registrábamos lo que íbamos a hacer en clase hora por hora y día por día. Muchas veces carecíamos de libros; allí circulaban copias de cuentos escritos en «papel de avión», a máquina, copiados con carbónicos para sacar varias copias a la vez y garantizar su circulación.

Con el advenimiento de la democracia —aunque el último período de la dictadura demostró un cierto resquebrajamiento de la censura— florecieron nuevos libros. Aquellas hojitas sueltas comenzaron a materializarse. Por entonces se incorporan, con una fuerza y una producción arrolladora, **Graciela Montes, Ana María Ramb** y **Graciela Cabal**, entre otros.

Graciela Montes hace una propuesta que pronto se singulariza. Trae con ella un mundo fantástico, un aparente desapego de la realidad para, en realidad, caer sobre ella implacablente. A su escritura es preciso sumarle su actuación como editora. Tal vez sea la colección Cuentos del Chiribitil, en el Centro Editor de América Latina, al frente del cual estaba el mítico editor **Boris Spivacow**, la expresión más lograda de una literatura de calidad que permitió a nuevos autores y nuevos ilustradores presentar sus propuestas. **Graciela Montes** contó con la inestimable colaboración de uno de los primeros diseñadores gráficos verdaderamente interesados por este campo editorial, **Oscar Díaz**, luego hacedor de la gráfica de Libros del Quirquincho.

Con la democracia se suman otros interesantes aportes: es la época en que nace la colección «Cuentos del Pajarito Remendado», en Ediciones Colihue, con la dirección de **Laura Devetach** y el diseño gráfico de **Raúl Fortín.**

Se incorporan nuevos nombres con nuevas propuestas de escritura, sin duda asegurando un momento espectacular en nuestra producción, como el de **Gustavo Roldán, Ema Wolf, Silvia Schujer, Oche Califa, Ricardo Mariño, Horacio López, María Teresa Forero, Graciela Falbo, Perla Suez, María Cristina Ramos, Raquel Barthe, Sara Zapata Valeije, Horacio Clemente, María Brandán Aráoz, Estela Smania, Rodolfo Otero, Margarita Mainé, Marcelo Birmajer, Pablo de Santis**, etcétera.

Ya en la década de los '90 un conjunto de escritores y de ilustradores/autores, éste último un fenómeno prácticamente nuevo entre nosotros, dan a conocer sus primeras obras o revalidan las promesas de sus primeras publicaciones: así podemos mencionar a **Esteban Valentino, Jorge Accame, María Teresa Andruetto, Lilia Lardone, Marta Nos, Graciela Speranza, Cristina Martín, Graciela Repún, Sandra Comino, Istvan, Gustavo Rodán (h), Sandra Filippi**, etcétera.

Literatura infantil, Latinoamérica y globalización

En lo que hace a los países hermanos de América Latina, es preciso comenzar por reconocer el aislamiento en que se encuentra nuestro país en material de literatura infantil y juvenil; sólo excepcionalmente podemos acceder a textos escritos en otros países latinoamericanos. ¿Y cuáles son las excepciones? Los autores consagrados, ganadores de premios internacionales. Y a la inversa: la rica producción nacional está prácticamente ausente en los países no limítrofes.

En este comienzo del siglo XXI, las empresas editoriales multinacionales —que ya no presentan inversiones exclusivas en esa actividad sino que se han diversificado de modo tal que los dueños de las editoriales pueden ser los dueños de medios de comunicación, concesionarios de servicios tales como aguas y autopistas, fabricantes de muebles, sellos discográficos, empresas cinematográficas, cadenas de librerías, etcétera— han descubierto el axioma del *venda nacional*. Según este razonamiento solo se venden libros de autores locales. Los resultados de este axioma están a la vista: los fastuosos catálogos de los años '70 y '80 fueron depurados y como resultado de ello han quedado inaccesibles textos de **Roald Dahl, Michael Ende, Christine Nöstlinger, Margareth Mahy, María Gripe, Gianni Rodari** y tantísimos otros autores fundamentales. Así van quedando catálogos *blanqueados*, políticamente correctos, inofensivos. Aceptables para funcionarios, directivos de escuelas católicas, judías o laicas, aquí, allá y en cualquier lugar...

Paralelamente, tal vez por las mismas razones recientemente explicadas, muchos autores destacados de otros países latinoamericanos continúan en la categoría de ignotos; nuestros niños no conocen obras de autores contemporáneos de Perú, Colombia, Chile, Panamá, Costa Rica, Ecuador, Venezuela...

«... la industria editorial se ha visto transformada en los últimos años de tal manera en cuanto a su modo de producción, que se ha visto empujada, casi como sin querer, hacia la promoción de la lectura. En la mayoría de los casos, la economía globalizada, en el presente y en su prehistoria, es decir en los últimos 15 ó 20 años, ha determinado una serie de fenómenos muy impactantes. En primer lugar hay que señalar el problema de la escala, de las magnitudes en todo sentido que provocan las fusiones y compras de empresas editoriales.

Asistimos a una mayor diversificación de líneas específicas de productos —para grandes superficies, para librerías, para venta directa, etc.— y a una tendencia a la optimización de las inversiones a través de la reducción de costos acompañados de mayores tiradas, ubicables en mercados más y más amplios, en muchos casos evitando dejar algún casillero libre a la competencia.

Todo esto conduce a planes editoriales de gran magnitud de títulos mensuales o trimestrales o anuales y a los equipos comerciales de los grupos editoriales a atender las novedades y a desatender el resto del catálogo. Así sucede que los títulos se discontinúan con una velocidad pasmosa, lo que desubica a varios tipos de mediadores, empezando por el librero y continuando por los mismos maestros quienes, carentes del tiempo necesario para leer todo lo nuevo y actualizarse vertiginosamente, sucumben a las sugerencias que les susurran los promotores de las editoriales, sobre las novedades, por supuesto. (...)

> En pocas palabras, en mi opinión se edita demasiado; lo que determina una notoria caída en la calidad de los libros que se ponen en circulación. Sé que se me preguntará cómo mido la calidad de los libros, más allá de sus características industriales. Efectivamente, soy consciente de que no tenemos una regla, ningún 'calidómetro' para poner sobre un libro y determinar su calidad en cuanto al texto, ya sea de ficción o de no ficción. De todos modos, y ustedes lo saben mejor que yo, hoy ha crecido la escritura por encargo, de lo que resultan libros en los cuales la literatura suele estar ausente. Porque todos sabemos que son sólo muecas, gestos de literatura. Son libros que atrapan incautos pero, inexorablemente, caerán en manos de un lector y entonces, como en Cenicienta, los relojes darán las doce campanadas y el suntuoso carruaje volverá a ser un honesto y elemental zapallo.» [5]

[5] **SILVEYRA, Carlos.** *En busca del lector, ¿perdido?*, Conferencia pronunciada en el Congreso Mundial de Editores, Buenos Aires, 2000.

El problema de la selección

En función de la síntesis histórica expuesta, y sobre todo, teniendo en cuenta que desde la educación inicial, en la mayoría de los casos, estamos estableciendo el primer vínculo con el libro, para el presente y, sobre todo, establecemos las reglas de juego de cómo será ese vínculo hacia el futuro, cobra especial valor la selección del material literario que pondremos los adultos al alcance de los chicos.

Para empezar debemos pararnos en la palabra «selección». Palabra áspera, que despierta prejuicios. En general, porque se suele asimilar a la idea de descartar, eliminar, desvalorizar algunos textos. Como dice **Geneviève Patte**, «Seleccionar no quiere decir restringir, sino todo lo contrario. Seleccionar significa valorizar». [6]

Dice **Susana Itzcovich** al respecto:

«Nos hacemos cargo de que para muchos, la palabra 'seleccionar' resulta irritativa y urticante. Cuando se publican nóminas de libros recomendados se las llama 'listas blancas'. Cuando se publican nóminas de autores y libros prohibidos —lamentable historia que vivió nuestro país— se las denomina 'listas negras'.

(...) Recomendar libros, ¿es sinónimo de censurar? Privilegiar los buenos libros para niños, ¿es prohibir? Cuando un director de colección selecciona textos y autores que incluirá en esa colección, ¿no está recomendando, bajo su criterio, que ese texto es válido para sus lectores? Cuando las instituciones internacionales publican sus recomendaciones, anuncios y premios, a través de un jurado especializado, ¿no está seleccionando o valorizando unos textos por sobre otros?

[6] **PATTE, Geneviève.** *Si nos dejaran leer... Los niños y las bibliotecas.* Bogotá, Procultura / Cerlal / Kapelusz Colombiana, 1983.

Las editoriales suelen dividir por edades las colecciones que publican, orientándolas hacia la etapa a las que están dirigidas. Pero como no todas las empresas siguen el mismo criterio ni los lectores son homogéneos, habría que tomar los recaudos necesarios para que el libro que llegue a manos de los niños no sea solo el que impone determinada editorial.

¿Es posible dejar solo, entonces, al adulto mediador entre el niño y el libro en la tarea de elegir qué libro ofrecer si no ha recibido previamenmte literatura infantil en su carrera? ¿Es posible dejar solo al niño para que elija indiscriminadamente un libro que puede finalmente frustrar su capacidad lectora, por no contar con ninguna sugerencia?»[7]

A poco de andar en este asunto de la selección nos topamos, pues, con prejuicios que podríamos denominar ideológicos. Pero también hallamos otros problemas: si decimos que seleccionaremos libros de calidad, por ejemplo, seguramente no tendremos oposición. Cualquier persona *bien pensante* desea que los niños se pongan en contacto con expresiones artísticas de la mayor calidad posible. Pero no pareciera que todos hablamos de lo mismo cuando llegamos al plano de lo concreto.

La calidad es una categoría con una altísima cuota de subjetividad, por lo tanto los parámetros de una persona no son idénticos a los de otras. ¿Calidad significa reconocimiento social? ¿O reconocimiento de una élite intelectual? ¿Qué hacer con los textos experimentales? ¿Cuántas veces una ideología en común con el autor no nos hace afirmar que se trata de una obra de *calidad*?

A continuación desarrollaremos **algunos criterios** para pensar en esta cuestión, lo que no significa que los agotemos.

El **primer criterio** será el estético, por lo que diremos más adelante. Por-

[7] **ITZCOVICH, Susana.** *La esencia multívoca de la literatura infantil.* En La Obra, revista de Educación, Año 74, N° 888, Buenos Aires, junio de 1995.

que, la literatura infantil es, ante todo, literatura.

El docente de nivel Inicial está trabajando con chicos que, en su mayoría, todavía no leen en el sentido tradicional del término. Formulan hipótesis de lectura, leen imágenes, etc., pero no pueden leer este texto, por ejemplo. Es decir, trabaja con lectores en potencia. De allí que si ese potencial lector encuentra placer al escuchar un texto literario, probablemente esto acelere su entusiasmo por aprender a leer y escribir en una primera etapa y, una vez logrado este aprendizaje, desee leer fuera del ámbito escolar para repetir una experiencia que le fue placentera. Y aunque suene a verdad de perogrullo, nadie desea leer algo que no le interesa.

Debemos seleccionar textos bellos para los chicos, pero no podemos quedarnos en una posición esteticista.

El **segundo criterio** se vincula con la eficacia de los textos seleccionados. Tenemos que encontrar textos que les hablen de sus mundos, de sus fantasías, de sus problemas. En pocas palabras: textos con los cuales los chicos pueden identificarse.

Libros queribles como juguetes.

«...Definir el libro como un juguete no significa en absoluto faltarle el respeto, sino sacarlo de la biblioteca para lanzarlo en medio de la vida, para que sea un objeto de vida, un instrumento de vida. Ni tan solo significa fijarle límites. El mundo de los juguetes no tiene límites; en él refleja y se interfiere el mundo entero de los adultos, con su realidad cambiante. Hasta figuran los tanques, por desgracia...» [8]

Entender dogmáticamente el tema de la identificación del lector sería elegir textos con niños como protagonistas con exclusividad, y nada más lejos de nuestra intención. Un lector se identifica con un personaje no sólo por sus características aleatorias sino también, por un conjunto de otras razones, entre ellas, por la situación en que está inmerso y por el universo simbólico que

[8] **RODARI, Gianni.** *Op. cit.*

está proponiendo el texto. No importa si ese protagonista es un adulto, un ser extraordinario, un animal o un niño.

Lo que cuenta es que ese personaje sea interesante, que tenga coherencia y que todo su comportamiento vaya en consonancia, que le sucedan cosas coherentes con él. Las historias insignificantes no dejan huellas, pasan sin pena ni gloria, se olvidan con facilidad.

Debemos evitar las simplificaciones; no es lo mismo un texto con niños que un texto para niños.

Recapitulando: después de buscar la belleza del texto debemos pensar en cómo resonará ese texto bello a nuestros niños concretos; a los chicos que conforman el grupo de este año, y no a esas abstracciones como *el niño de cinco años* a través de las cuales no advertimos que todos los chicos de cinco años son diferentes personas.

Un **tercer aspecto** a considerar es el de la ideología que todo texto conlleva. No creemos que existan los textos *puros o neutros* porque siempre, y a veces a pesar de las intenciones explícitas del autor, está presente su concepción del mundo. En la literatura es fácil advertirla porque un cuento, por ejemplo, es una manifestación artística *más figurativa* que una composición dodecafónica.

Digamos que, aunque todo texto tiene una ideología subyacente, aquellos escritos con la finalidad primera de transmitirla no son verdaderos textos literarios sino panfletos bellamente edulcorados mediante ropaje literario más o menos bellos, no importa cuál sea la ideología que transmitan. Cuando, como mediadores, acercamos este tipo de textos a los chicos, estamos presuponiendo que es posible realizar una *transfusión ideológica* vía literaria.

Éste es un tema muy espinoso, por cierto, porque no puede haber una vara científica y objetiva para medir lo relacionado con lo ideológico. Sin duda somos hombres y mujeres con nuestras propias concepciones del mundo quienes analizamos la concepción del mundo de ese escritor en ese cuento o poema concretos.

Definamos, pues, cuáles son los textos en los cuales creemos. Creemos en los textos que ayudan a crecer, en los que los chicos reflexionan para elaborar sus propias escalas de valores en los que fortalecen su autonomía, en los que les permiten cooperar con los demás, en los que los ayuda a apoyarse en lo que está bien, para modificar lo que está mal y para crear lo que falta. Éste es un papel importante de la literatura: ser generador de una reflexión autónoma, suscitar a través de sensaciones y emociones un pensamiento crítico y divergente, propio de un individuo sensible y libre que aporte a su sociedad.

En nuestro medio es muy común escuchar juicios absolutos relacionados con los libros. Por el simple hecho de ser libros parece que son buenos. El libro es un objeto cultural, por lo tanto histórico, hecho por gentes concretas que tienen inserciones sociales determinadas. Aquella posición acrítica es idealista y fetichista en tanto no toma en cuenta que hay libros buenos y malos. Y también están los inocuos, que no cumplen con la función de acercar al niño a la lectura, y que, al no ser ostensiblemente malos, no son rechazados por los adultos intermediarios.

Si un libro no le sirve al niño para encontrarse consigo mismo —con sus fantasías y con sus realidades—, para pasar un agradable momento en el cual su imaginación echa a volar y crece; para movilizar sus emociones, es decir, para sentir *en su cuerpo* alegría, miedo, tristeza, irritación, rebelión, alegría; para paladear la belleza de las imágenes y de las palabras, con sus variantes de apreciar la armonía de su sintaxis y/o el impacto sonoro que nos provoca; para conocer mejor el mundo que lo rodea y, particularmente, a la gente que lo puebla; en síntesis, si leer no es crecer, ese libro es aún una obra pero todavía no es literatura, porque no se encontró aún con un receptor que lo signifique.

Escuchar a los chicos

Los adultos, en tanto mediadores de lectura, estamos obligados a asumir nuestro compromiso —desde cualquiera de las posiciones posibles: padres, docentes, bibliotecarios o, simplemente, en tanto ciudadanos responsables— definiendo cuáles serán los textos que propondremos a los chicos. Hasta acá, en muchísimas oportunidades —en rigor de verdad, en la mayoría de ellas— esto y no más es lo que hemos hecho. Con resultados pobres, escasos. En consecuencia, sobreviene una gran frustración que nos invade.

Por supuesto, frecuentemente culpabilizamos a los niños. O a la televisión. «¡No puede ser que tal o cual cuento (o poema) no le guste a este chico! ¡Si a todos los chicos de cinco les fascina… ! Lo que pasa es que mira mucha tele…»

Lo que no se dice es que tenemos muy pocos elementos para semejante generalización. Pero aún suponiendo que sí pudiéramos hacerla, ese chico concreto tiene derecho a ser diferente.

De hecho la homogenización por edades, tan escolar, nos puede llevar a gruesos errores. Si bien hay ciertas características evolutivas comunes a todos los chicos de cuatro años, por ejemplo, en materia de gustos suele haber un gran abanico. Es bueno recordar que cada niño de cuatro años es un individuo diferente.

Lo primero que deberíamos plantearnos es cuán lectores somos los adultos.

Tratando de empezar con el pie derecho, como decimos habitualmente. Recordar que, casi indefectiblemente, sólo un lector hace nuevos lectores.

«La propia formación del docente tiene mucho que ver. Si aprecia para sí la literatura como una experiencia valiosa, podrá ser más crítico y seleccionar mejor para sus alumnos.

Si no es así, será importante que en primer lugar despeje de su imaginario todos los estereotipos que rondan en torno a la literatura destinada a los

niños. Que, al leer diversos textos, trate de pensar, de sentir, qué pueden brindarles éstos a su grupo»[9].

La lectura es una religión que, abrumadoramente, todos dicen profesar. Pero pocos, muy pocos practican.

Es preciso sintonizar con los chicos, guiarlos y acompañarlos para que encuentren sus propios recorridos antes que diseñárselos o establecérselos desde nuestra adultez y, para hacerlo con honestidad, lo más indicado es saber bastante sobre cada niño y cada grupo con el que interactuamos.

Para indagar las preferencias lectoras podemos hacerlo espontáneamente o apoyarnos en algunos instrumentos, ya sean ocasionales o sistemáticos.

Los instrumentos ocasionales, o diacrónicos, nos permiten tener información de un momento específico. Es el caso de una **encuesta**, que nos proporcionará datos sobre el momento en que la realizamos.

Pero sus resultados son como una fotografía de cada individuo y del grupo: al día siguiente, imperceptiblemente quizás, ya cambiaron, y al siguiente un poco más y...

Si lo que buscamos son datos que nos permitan recomendar a cada niño un libro diferente, por ejemplo, si nuestra escuela resuelve regalar a los chicos libros en ocasión de finalizar la Sala de 5, es decir el nivel Inicial, la encuesta será un mecanismo óptimo. Pero es de sentido común considerar que a medida que crezcan los resultados de esa encuesta perderán actualidad y ese conjunto de datos sólo nos brindará información histórica. Dicho en otras palabras, qué le gustaba a un determinado chico hace uno, dos o equis años.

En caso de indagar a través de una encuesta, es recomendable recordar que en muchas oportunidades los chicos suelen responder aquello que saben nos halagará. Así una encuesta que contenga una única pregunta, por ejemplo «¿Te gusta leer?» o «¿Te gustan los cuentos?» es probable que arroje un 100% de respuestas afirmativas.

[9] **SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES**, *Pre Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 4 y 5 años*, Buenos Aires, 1999.

Es conveniente, entonces, preguntar por cuáles son los programas ficcionales preferidos en la televisión, tipo de juegos que prefiere, películas más recordadas, etcétera. O sea, disponer de una información variada que pueda cruzarse. Además, en lo específico de sus gustos lectores, también indagarlo desde varios ángulos.

«Así que primero tenemos que conocernos. Y lo que yo particularmente quiero saber es qué han leído estos niños recientemente, qué les gusta leer por sí mismos, qué libros dirían a sus amigos que son los mejores que han leído, cuál es el libro más difícil que han leído. Cuando sé estas cosas, tengo alguna idea sobre si este libro maravilloso que quiero que los niños lean tiene posibilidades de tener un atractivo inmediato, o será considerado como difícil, raro, aburrido, o cualquiera de esas otras palabras que los niños usan cuando quieren decir que prefieren no molestarse con ese libro maravilloso, gracias.»[10]

Un instrumento muy interesante —poco difundido entre nosotros pero probado con éxito en España, Estados Unidos, etc.— es el **Diario de Lectura** o **Pasaporte del Lector**.

Permite llevar el registro de las lecturas de los niños, es decir que podemos conocer sus gustos lectores y, simultáneamente, trazar su itinerario lector. Consiste en llevar un registro sistemático de los libros que ha leído cada niño, que consta de título, autor, colección, fecha de inicio y de terminación del libro y una somera valoración (no mayor de un renglón). Puede ser llevado en una libreta, en un cuaderno o en un impreso especial.

Es interesante comenzar con este Diario de Lectura en el nivel Inicial y que el niño ingrese a la escolaridad primaria munido de ese instrumento. En caso de iniciarlo en ese nivel, es conveniente registrar si el texto asentado le ha sido narrado, leído en voz alta o leído por sus propios medios.

Este instrumento le aporta al docente a cargo de un grupo ciertas informaciones, otras a los bibliotecarios escolares, a las familias de los chicos. En el análisis individual, si conocemos los peldaños ya subidos, podemos ofrecer propuestas interesantes para continuar ascendiendo. Desde una indagación tendiente a lograr generalizaciones confiables, podemos saber, por ejemplo, si hubo una diferencia de impacto en algún libro, o tipo de libros, en función del género del lector; cuáles son las edades en las cuales el cuento maravilloso o los poemas disparatados (*nonsense*), por ejemplo, gustan más, etcétera.

Si pudiéramos implementar esta estrategia en un ámbito mayor —una ciudad, una provincia, un país— podríamos cruzar la información explicada precedentemente con el ámbito geográfico de residencia, por ejemplo. Los datos relevados a través de estos mecanismos nos permiten múltiples lecturas: vertical —y en este caso se está haciendo un itinerario de lecturas (o crecimiento del lector)— u horizontal, y allí vemos el estado de situación del grupo etario.

«De esto estoy seguro: si a todo niño desde el primer hasta el último día en la escuela se le exige que lleve un Diario de Lectura de todo lo que lea o haya leído (...), entonces saber qué libro maravilloso persuade a ese niño para que lea sería una tarea mucho más fácil y mucho más exitosa de lo que con frecuencia es. Este simple dispositivo también influiría en la perspectiva que tiene el niño sobre sí mismo como lector.»[11]

[10] **CHAMBERS, Aidan.** *Cómo formar lectores.* Conferencia pronunciada en el Congreso Mundial de IBBY en Groningen, Holanda, setiembre de 1996. En: *Hojas de Lectura N° 45,* Fundalectura, Bogotá, Colombia, abril de 1997.

[11] **CHAMBERS, Aidan.** *Op. cit.*

Capítulo 2

La literatura y el nivel Inicial

Sabemos poco más o menos enseñar los mecanismos de la lectura,
pero no suscitar el placer que proporciona el texto,
lo que explica que un buen tercio de la 'población escolar',
después de dedicar diez años de su vida a aprender a leer,
pasa el resto de su existencia olvidándolo.»
Marc Soriano

Cuando seleccionamos como campo de reflexión el de la literatura en su relación con los niños menores de seis años, somos conscientes de que hemos puesto reflectores sobre cierto tipo de textos, los ficcionales o artísticos, dejando en sombras —aunque no ignorando— a los discursos prágmáticos o prácticos.

Unos y otros, los libros para niños en general presentan mensajes con un destinatario prefijado. Esos mensajes son históricos, como bien señala Marc Soriano[12], se trata de una determinada sociedad quien se comunica con un niño, perteneciente, por lo general, a esa misma sociedad.

«Para que entre el locutor y el destinatario se establezca la comunicación, es necesario y suficiente que haya un código común y que ese código se refiera a la realidad histórica. Por tanto, es completamente imposible hacer abstracción de situaciones concretas que rijan no solamente la enunciación, sino también la escucha. Este análisis nos evita la ilusión de creer que hemos fabricado el problema.»

Sin embargo, no nos ocuparemos sino tangencialmente de los libros in-

[12] **SORIANO, Marc.** *Los niños no tienen los libros que merecen.* En: Correo de la Unesco, Año XXXII, París, marzo de 1979.

formativos, documentales. Entendemos que discriminar los textos literarios de los que no lo son es de gran importancia en un medio donde, ¡todavía!, se suele llamar *cuentito* a todo libro para niños.

«Hoy, más que nunca, cuando el comercio editorial genera una profusión de títulos casi ilimitada, se hace necesaria alguna clarificación, algún criterio evaluativo, algún deslinde crítico entre los textos artísticos que estimulan, mediante una práctica significante creativa, la competencia literaria de los niños que, sin ser textos literarios, se sirven interesadamente de la 'imagen de marca' de la 'literatura infantil' para competir en el mercado y ganarse a los lectores. Desde luego, no siempre será fácil delimitar con nitidez las fronteras, pero determinadas publicaciones para niños no dejan el más mínimo lugar a la duda: se venden y se compran bajo el prestigio cultural de la literatura, y en el interior de su discurso el lenguaje literario brilla por su ausencia. El fraude, en este caso, resulta incalificable, puesto que, al carecer de las virtualidades de la competencia estética, contribuyen decididamente a inmovilizar —cuando no a pervertir— la creatividad de sus destinatarios.»[13]

En los años '80 apareció, en los proyectos de diseños curriculares, la noción de competencia *lingüística* aunque no se hacía alusión a las *competencias literarias*. Esa primera noción, propuesta por **Chomsky**, puede inducirnos a error por la mímesis que genera el término *competencia*. Entendemos, con **Jonathan Culler**[14], que estamos hablando «del conjunto de convenciones para leer los textos literarios», es decir que estamos hablando de un saber extenso y diverso, que se va construyendo a lo largo de la experiencia lectora a través del tiempo. Como se verá, intentamos diferenciar este concepto del chomskiano por las implicancias del orden de lo genético innato que le dio su autor.

[13] **SÁNCHEZ CORRAL, Luis.** *Literatura infantil y lenguaje literario*, 1995, Barcelona, Paidós.

[14] **Citado por MENDOZA FILLOLA, Antonio.** En: *De la lectura a la interpretación*, Buenos Aires, A.Z editora, 1995

En consecuencia, y ya entrando en detalles de cuáles son esas competencias literarias, debemos convenir que a través de la narración y/o lectura de textos literarios estamos iniciando a los niños en la construcción de un conjunto de competencias que incluyen la aceptación del pacto de ficcionalidad, el reconocimiento de un uso literario de la lengua con reglas y marcas más o menos diferentes de los de la lengua coloquial, el reconocimiento de marcas textuales que establecen ese pacto ficcional y el contexto en que transcurrirá (*Había una vez..., En un reino muy lejano..., Érase que se era...*, etc.), que preanuncian los momentos cronológicos de la historia (*Cuando de pronto..., Pero un día..., Fue entonces que...*, etc.) o que concluyen (*por eso desde entonces... y fueron felices, comieron perdices y a mí no me dieron, porque yo no quise*, etcétera) y la tensión o, simplemente, la expectativa sobre el desarrollo de los personajes.

Desde hace ya más de treinta años ha venido ganando terreno en la didáctica de la literatura —en todos los niveles de la enseñanza, pero particularmente en los niveles Inicial y Primario o de Educación General Básica— la concepción que propicia la llamada *lectura libre o extensa*, o sea que la manera de enseñar literatura pasa indefectiblemente por poner en contacto a los niños con los textos completos y variados. De allí que hayan aparecido en las aulas los libros, luciendo sus tapas coloridas y brillantes y ya no forrados en papeles opacos, diversos y no uniformes porque diversos son los libros y los niños, la lectura en pequeños grupos o individual, y ya no necesariamente que todos los niños lean o escuchen *el mismo* texto.

La presencia de la literatura en todos los niveles de la enseñanza en la actualidad, que fuera cuestionada en otras épocas, fue sintetizada con claridad por **María Paz Battaner**:

«En los últimos quince años los psicoanalistas, los psicólogos, los pedagogos, los críticos, han vuelto a descubrir que la literatura

• suministra modelos de tipos de textos, de estructura, de orden de his-

torias, de ritmo, etcétera;
• activa la participación del receptor ante la característica de la ambigüedad poética (Culler, 1981);
• estimula la imaginación y el conocimiento del mundo;
• enriquece la experiencia personal;
• produce placer, y ésta es, precisamente, la cualidad más general de la literatura.» [15]

Casi resulta obvio señalar, entonces, que la frecuentación del libro, su presencia permanente en el aula, permite que paulatinamente vayan adquiriendo la representación, encarnada tanto por las ilustraciones como por las palabras. Es más: una nueva adquisición es, justamente, relacionar la riqueza significativa de ambos lenguajes. Apoyarse en las palabras para explorar las imágenes y la inversa, que por cierto es mucho más frecuente. Casi como paso siguiente, obligado, es que, a partir de comprender esos sistemas, el niño puede construir los primeros juicios valorativos: lo lindo y lo feo, lo que asusta y lo que provoca ternura, lo bueno y lo malo, etcétera. Con sus asociaciones maniqueas: el personaje lindo es bueno y genera ternura; el malo es feo y asusta. Por supuesto: ésta es una puerta por donde se ingresa a la lectura.

Finalmente, los niños hasta los seis años establecen complejas y variadas relaciones para con los textos que les son significativos. Precisamente les resultan significativos por una serie de razones, a veces concurrentes.

De entre ellas nos interesa señalar los mecanismos de identificación y su contracara, de rechazo, es decir los vínculos que establecen con los personajes.

Los personajes niños o los animales (pequeños, desvalidos, tiernos, etc.) permiten la identificación directa; en cambio, el personaje que muere, o recibe castigos desmesurados, el que no triunfa, etc., genera en él una tensión que, de algún modo, finalmente se descarga, en la tranquilidad de que eso desagradable le pasa a otro.

[15] **BATTANER, María Paz.** *La virtud de lo literario*, en: **SIGUAN, Miquel (comp.)**, *La enseñanza de la Lengua*. XIV Seminario sobre «Educación y Lenguas», Barcelona, ICE / Horsori, 1991.

Esta identificación no es mecánica, es decir, no se requiere de un personaje niño. Los chicos se identifican con los pequeños, con los menos fuertes, con los que son dependientes pero quieren independizarse, etc., sean insectos, extraterrestres o flores.

En oportunidades, el niño se identifica con los personajes poderosos, reyes, deportistas, etc., como si se tranquilizara al sentir que le transmiten esas potencias por el rato que dura el cuento. Este caso es muy claro cuando pensamos en los superhéroes de la televisión y el cine, por ejemplo. En realidad, ese superhéroe cumple la función de líder semejante a la descrita por Freud. Decimos *semejante* por lo ficcional de la literatura; a diferencia de aquel líder de masas, de carne y hueso, que nos conduce a sentirnos parte de sus filas, aquí hay un líder muy poderoso pero que permite fantasear al lector —decíamos, porque es ficcional y no real— con ser él, con ocupar su lugar aunque sea por un rato.

Con los más pequeños, estas identificaciones se producen de modo muy directo. Son situaciones conflictivas propias de su mundo cotidiano las que encuentran en los libros y los atrapan: pueden ser cuestiones vinculadas con la escupidera, con un juguete a compartir por dos nenes o con una mascota que se resiste a las caricias del niño, por poner unos pocos ejemplos.

Un componente importantísimo es el ritmo de la narración. Los chiquitos, recordémoslo, siguen el ritmo del relato con todo el cuerpo. Suelen balancearse al compás del relato.

A menudo el éxito de la lectura o de la narración está relacionado con este ritmo, que puede consistir, por ejemplo, en una serie de oraciones cortas que siguen el orden sintáctico de sujeto, verbo, predicado, en las cuales el sujeto es siempre el mismo.

A menudo siguen el relato oral a través de las imágenes, que le confirman lo que dice la voz del adulto. Y lo hacen con seriedad (basta con repa-

rar en sus caras, mientras están atrapados por la voz del adulto). Lo que no quiere decir que carezcan de sentido del humor.

Muchos relatos destinados a los primeros años se apoyan en el animismo propio de esas edades: así los objetos cotidianos (muñeca, pelota, etc.) aparecen realizando acciones humanas o comportándose como tales, dotados de sentimientos. ✚

Capítulo 3

✚ La narrativa

Desde el prólogo de Charles Perrault a sus 'Contes du temps passé',
han habido tanto análisis como recopilaciones de cuentos populares.
Cada comentarista los ve según su óptica, la de su época.
De a ratos se habló de chucherías para divertir a los niños,
de la llave de todos los complejos freudianos, de literatura oral irreal,
de reflejo de antiguas estructuras sociales.
Trasposición de mitos de origen, sátira de la sociedad, fantasía poética sin significación concreta, resto de supersticiones, premoniciones similares a las de Nostradamus o conjunto de secretos para iniciados; se ha dicho todo
sobre los cuentos, se los explicó de todas las formas imaginables.
Y cada explicación contiene una parte de la verdad.
Pero solo una parte.»
Luda Schnitzer

El **cuento** es, sin duda, el género más difundido en la literatura infantil. Lo que no quiere decir que debamos prescindir de los otros, algunos tan importantes en esa etapa como la poesía, por ejemplo. Antes de entrar de lleno en la relación cuentos-niños debemos revisar el concepto de cuento. Y lo hacemos convencidos de que gran número de los relatos que reciben los niños no son cuentos en el sentido estricto del término.

Edgar Alan Poe, el padre del cuento moderno, llega a este concepto por comparación con la novela, otra forma narrativa. **Poe** señala que la novela alcanza su propósito mediante la morosidad y la acumulación, mientras que el cuento debe hacerlo a través de una impresión rápida, totalizadora. Apoyándose en estos principios básicos logra aclarar el tema. Así, en cierto modo, pone fin a la discusión sobre cuál es la extensión de un cuento: el cuento debe leerse de un sólo tirón —o de una sola sentada, como prefiere **An-**

derson Imbert— para lograr un efecto unitario. Y esa necesidad de lograr una impresión totalizadora o integral elimina todo lo superfluo del texto, elimina todo aquello que no conduce a lograr ese efecto unitario. De hecho, pues, el lenguaje del cuento «tiende a crear una atmósfera evocadora, de tal modo que ni una palabra sea extraña al designio prefijado»[16].

Dado que el escritor busca constantemente un cierto efecto, debe lograrlo mediante intensidad o tensión. Entendemos por intensidad el procedimiento por el cual el autor zambulle el relato directamente en la acción, eliminando todas las situaciones intermedias o superfluas.

La tensión consiste en el modo en que el narrador nos va acercando morosamente a lo contado, con la deliberada intención de crear un clima, —*la ilusión ficcional*, como la llamara **Cortázar**— en lugar de meternos de lleno en la situación.

De algún modo el cuentista es como un boxeador que está peleando siempre el último round: tiene poco espacio y poco tiempo para definir su pelea. Y al completar la lectura, el texto tiene que dejar la impresión de que trasciende sus limitaciones materiales, de que tiene una carga significativa mucho mayor de lo que ha podido «explicitarse en su conciso desarrollo», como dice **Jaime Rest**[17].

Un escritor no puede desaprovechar ninguna oportunidad para atrapar a su lector y, a la vez, busca dejarlo con significaciones plurales, con resonancias hondas. La anécdota debe ser presentada de modo tal que suene extraordinaria, aún si se trata de una trivialidad. Cada detalle de su estructura tiene una razón de ser. El más libre de los géneros literarios es también el menos gratuito.

De todos los elementos del cuento tal vez sea el final el lugar donde el autor logre esa fuerte conmoción en el lector, ya sea a través de lo sorpresivo o de la inquietud que genera esa apertura de significados.

[16] **REST, Jaime.** *Novela, cuento, teatro: apogeo y crisis.* Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1971.

[17] **REST, Jaime.** *Op. cit.*

Ya sea por tener un final impactante o inesperado, por la naturaleza de la narración o por otras razones, lo cierto es que ningún cuento eficaz nos deja del mismo modo en que nos encontrábamos al comenzar su lectura.

Ahora bien, ¿cuántos de los cuentos que les leemos o les narramos a los chicos poseen estas características? Muchas son historias insulsas planteadas insulsamente. Otras ni siquiera tienen un conflicto que, después de todo, es lo que nos mantiene en vilo para ver de qué modo se resuelve o no. ¿Cuántos finales no están preanunciados desde el título o desde la primera línea? ¿Cuántas veces no sobreabundan los diminutivos, intentando, falsamente, hacer el lenguaje más próximo a los chicos?[18]

Cuento tradicional y cuento contemporáneo

El cuento tradicional, en ocasiones llamado maravilloso, de hadas o folclórico, nos llega a veces desde un pasado remotísimo, a veces desde una escritura más joven, modelada según formas antiguas. De hecho, la característica más notable radica en su origen folclórico —aludimos a su carácter anónimo y a la trasmisión por vía oral— a pesar de que algún recopilador lo haya congelado mediante su escritura. Pero cuando hablamos de cuento tradicional vamos un poco más allá. También incluimos en este grupo, por ejemplo, a los cuentos de **Hans Christian Andersen**. Sucede que algunos escritores, como éste, construyeron sus historias con elementos típicos del cuento maravilloso. No obstante, no son cuentos folclóricos sino autorales. Por

[18] La cuestión del abuso de diminutivos es un interesante campo de reflexión: pareciera ser que si hacemos «más pequeñas» las palabras, por trasposición directa se harán más pequeños los conceptos o los objetos a los que aluden; en consecuencia esas palabras serán más comprensibles, por proximidad, a los niños.

esta razón elegimos esta línea divisoria: tradicional versus contemporáneo.

Dos grandes vertientes nos aportan cuentos tradicionales: por un lado está la cuentística europea constituida fundamentalmente por las versiones de **Perrault**, las recopilaciones de los hermanos **Grimm**, las múltiples versiones de cuentos de *Las Mil y una noches* y, por otro, nuestra propia tradición en la cual se suelen tomar algunos cuentos europeos pero que presentan características y piezas originales de nuestros pueblos. En este sentido es recomendable tener en cuenta permanentemente las recopilaciones realizadas en Argentina por **Juan Alfonso Carrizo, Félix Coluccio, Javier Villafañe, Rafael Jijena Sánchez, Carlos Villafuerte, Ismael Moya, Susana Chertrudi** y, sobre todo, la monumental obra de **Berta Vidal de Battini**. Estos investigadores intentaron salvar del olvido, con diversas motivaciones y métodos, un caudal literario vasto y original.

Estos cuentos no fueron creados pensando en los niños como receptores. Antes bien, son frutos de la creación de los pueblos cuya transmisión la realizaban hombres y, sobre todo, mujeres en la ronda familiar, en la comunión a través de la palabra y del mate. De allí que los niños, espectadores, comenzaran a apropiarse de estas creaciones, y que, con el tiempo, se convirtieran en cuentos que las abuelas, las madres y las mujeres del servicio doméstico en las familias acomodadas, les contaban para entretenerlos o al borde de la cama, como palabra-golosina, que atrae al sueño.

Muchos de estos relatos siguen siendo interesantes para nuestros niños de hoy. Por un lado porque representan una manera sencilla y clara de mantener nuestra cultura; importa poco, por ahora, si original nuestra o traída por el conquistador europeo; en todo caso, contada con nuestra propia voz.

Por otra parte es conveniente pensar en las razones de la perdurabilidad de este tipo de textos: si estos cuentos sobrevivieron desde el pasado remoto es porque, probablemente, están respondiendo a las motivaciones más profundas de los seres humanos.

Esto no significa, en modo alguno, hacer *folclorismo* y entender que todo material folclórico, por el solo hecho de serlo, es adecuado para los niños.

Resulta muy complejo analizar textos desde otra época. La lectura es, definitivamente, histórica. El texto es el mismo, quienes no somos los mismos

somos los lectores. Éste es un problema serio al leer, desde el presente, las versiones escritas de los cuentos tradicionales.

«Los cuentos de hadas nunca han sido literatura para niños. Eran narrados por adultos para placer y edificación de jóvenes y viejos; hablaban del destino del hombre, de las pruebas y tribulaciones que había que afrontar, de sus miedos y esperanzas, de sus relaciones con el prójimo y con lo sobrenatural, y todo ello bajo una forma que a todos les permitía escuchar el cuento con delectación y al mismo tiempo reflexionar acerca de su profundo significado.

En contradicción con lo que se creyó como verdadero durante millares de años, a lo largo de estos dos últimos siglos y solamente en el mundo occidental, la idea de que estas historias son adecuadas sobre todo para niños y poco pueden aportar a los adultos se ha hecho preponderante».[19]

De todos modos, tomaremos a *Caperucita Roja* para ejemplificar algunas cuestiones. Éste era un cuento folclórico bastante difundido en la Europa del siglo XVII. **Charles Perrault**, un académico francés, le da forma escrita e integra la famosa colección **Cuentos de mamá Oca**, de 1697, compuesto por nueve cuentos, entre ellos el que nos ocupa.

Se trata de cuentos breves, de tradición oral, escritos con una innegable calidad literaria, que terminan en moralejas, una o dos, según los casos, en verso.

La versión que presenta **Perrault** de Caperucita Roja muestra algunas particularidades. Para empezar diremos que es el único que termina mal. Porque en esta versión no hay cazadores o leñadores que reparen los efectos de la ferocidad del lobo. Recordemos la última oración escrita por **Perrault**: «Y diciendo estas palabras [¡Son para comerte!] el malvado lobo se arrojó sobre Caperucita Roja y se la comió». Eso es todo.

El cuento presenta un claro enfrentamiento entre varón y mujer, asumiendo el lobo el rol masculino y Caperucita el de la joven frente a la iniciación sexual. El eje del cuento es lo femenino, curiosamente encarnado en tres ge-

[19] **BETTELHEIM, Bruno.** *Los cuentos de Perrault*, Barcelona, Ed. Crítica, 1980.

neraciones de mujeres, lo masculino irrumpe en el mundo estable de las mujeres en el cual todo es solidaridad y buenos modos hasta que alguien *se sale del recto camino* de la virtud, lo que merece una sanción durísima. Lo masculino, decíamos, está asimilado con lo peligroso; seductor y violento, alternadamente.

«El varón es pintado como un animal astuto y cruel, y el acto sexual descrito como un acto de canibalismo en el que el macho devora a la hembra.»[20]

Fromm, que trabaja con una versión posterior del cuento, señala otros simbolismos (Caperucita Roja como menstruación, etc.) y concluye «es la historia triunfal de las mujeres que aborrecen a los hombres y termina con su victoria, exactamente al revés de lo que ocurre en el mito de Edipo, que permite al hombre salir triunfante de la lucha».

Caperucita es un cuento de advertencia. No es lo mismo instruir que advertir.

Veamos la moraleja, que viene inmediatamente después de ese «...y se la comió». Dice Perrault:

«Vemos aquí que las jovencitas,
y sobre todo las más pequeñas,
elegantes, apuestas y bonitas,
muy mal hacen en escuchar a cualquiera,
y no hay, pues, que extrañarse
de que a tantas el lobo se las coma.
Digo el lobo, aunque no todos son iguales:
los hay de un carácter amable,
callados, sin gritos ni violencias,
que cordiales, complacientes y afables
persiguen a las jóvenes doncellas
por esas calles, hasta la casa y la habitación.
Pero, ¡ay!... ¿Quién no sabe que lobos tan amistosos
son, de todos, los más peligrosos?

[20] **FROMM, Erich.** *El lenguaje olvidado*, Buenos Aires, Hachette, 1972.

Está claro, entonces, que Perrault, desconfiando de su metafórico personaje, hace explícita esa presencia para que no quepan dudas sobre sus intenciones.

Las versiones posteriores a Perrault de este cuento intentan *aliviar* la carga emocional, los cazadores o leñadores —ojo por ojo y diente por diente— castigan al lobo. Pero la advertencia sobre el vínculo sexual, ya sea entendido como violación o simplemente como pérdida de la virginidad, permanece. Es más: ese castigo consiste en el rescate de Caperucita y de su abuela, que habían sido devoradas sin masticar, y el reemplazo de ambos cuerpos, en el vientre del lobo, por piedras, símbolo de esterilidad. Parece la parodia de un embarazo, que en vez de conducir a la vida como los verdaderos, conduce a la muerte. No hay tal alivio, pues, sino revancha.

A diferencia de la versión de Perrault, este cazador o leñador que castiga introduce un segundo rol masculino, claramente paternal, pero —coherentemente con la línea del cuento— secundaria.

Volviendo a un ángulo de análisis más general, más de conjunto, rápidamente notamos que en los cuentos folclóricos de origen europeo o europeizados, subyacen unas posturas ideológicas que estamos lejos de compartir: mujeres condenadas a roles subalternos —tiznadas, eternamente entre hornallas, o, lo que no es mejor, muñequitas caprichosas de porcelana que sólo oyen música o danzan mientras esperan que un Príncipe Azul las saque del tedio de la corte—; drásticas sanciones a conductas que buscamos fomentar en nuestros chicos, pongamos por caso la curiosidad en Barba Azul; el engaño y la malicia como formas más frecuentes de obtener dinero, la aceptación del destino inmutable que paraliza cualquier intento de cambio, la resolución por medios providenciales de los problemas, que hace estéril el esfuerzo personal y que generan la necesidad de que el poderoso premie, con la liberación de sus penas, al débil sumiso.

Pero también hay un sinnúmero de cuentos folclóricos que exaltan la so-

lidaridad, hablan de la confianza del débil o pequeño para resolver sus propios problemas, del poder del amor contra la violencia, etcétera.

Como se verá, intentamos escapar acá también de la tendencia maniquea a rotularlo todo. Cuento tradicional no es, en sí mismo, una fórmula que indique una valoración positiva o negativa.

No todos los cuentos folclóricos son maravillosos, ni todos los cuentos tradicionales son aconsejables o desaconsejables.

Fábulas y leyendas

Dentro de las formas narrativas tradicionales encontramos las fábulas y las leyendas. Las primeras tienen una fuerte intencionalidad didáctica, conllevan la enseñanza de un principio general con cierto grado de universalidad, por lo general de orden moral, en forma sintética, que se desprende natural y necesariamente de la narración simbólica, o que explícitamente se señala y enfatiza. Por lo general, las conductas humanas que el fabulista desea mostrar o corregir son atribuidas a animales, absolutamente humanizados (hablan, tienen sentimientos, reflexionan, etcétera).

Indudablemente son obras de ficción. De ficción condicionada por la alegoría.

Es precisamente esa intencionalidad didáctico-moralizante lo que la diferencia del cuento. «La fábula puede transformarse en cuento, si pierde esa subordinación a la lección moral que le es propia», dice **Pinon.**[21]

Su presencia en la escuela ha sido y es motivo de polémica. Ya **Rousseau** señalaba que este género «divierte engañando», y que los niños «seducidos por la mentira no advierten la verdad y, que aquello que se hace para que les sea grata la instrucción, les estorba que de ella se aprovechen. Pueden las fábulas instruir a los hombres, pero a los niños es menester decirles la verdad sin disfraz.»

En cuanto a su utilización en la sala repetiremos conceptos apuntados más arriba.

[21] **PINON, Roger.** *El cuento folklórico (como tema de estudio),* Buenos Aires, Eudeba, 1965.

Elegir una fábula implica elegir a la literatura como transmisor de moral, de enseñanzas en un sentido amplio.

Y creemos que cada vez que se decida abordar este tipo de contenidos, éstos deben abordarse abiertamente y como emergentes de situaciones reales sucedidas en la sala y no a través de la simulación, que es el camino de la literatura. Esto no quita que, ocasionalmente, si encontramos un texto que nos seduzca en tanto tal —y no como moralina— no podamos leerlo o narrarlo a nuestros alumnos. Lo dicho alude a las fábulas clásicas, las de **Esopo, Iriarte** y **La Fontaine**. En la actualidad encontramos a algunos escritores que toman el formato de esta especie literaria y producen nuevas fábulas, a veces de contenido irónico o crítico de las desigualdades sociales o de las conductas individualistas de los hombres en nuestros días. Nos referimos al guatemalteco **Augusto Monterroso** y al argentino **Marcelo Birmajer**, entre otros.

También hoy podemos hallar versiones de algunas conocidas fábulas, en especial asombran las numerosas de *La cigarra y la hormiga*, en clave humorística y satírica, en las cuales la cigarra tiene más éxito con su canto que la hormiga con su trabajo sistemático.

Las leyendas son una especie de folclore literario muy difundido en todo el mundo.

Son relatos que se apoyan en personajes y/o situaciones históricas reales y que presentan un elemento prodigioso o desmesurado que justifica el relato sin hacerle perder credibilidad. Así hay leyendas religiosas (suelen referirse a santos que se veneran en distintos lugares), etiológicas (dan cuenta del origen de un animal, planta, accidente geográfico, etc.), heroicas, referidas a personajes (el Cid Campeador, la Difunta Correa, Bairoletto, etc.), o a situaciones y lugares (ciudades perdidas, tesoros escondidos, etcétera).

Una de las características de la leyenda es que su material se presenta como narrando un hecho que realmente sucedió en tiempos inciertos.

Creemos que algunas leyendas etiológicas, seleccionadas cuidadosamente, son muy adecuadas para el nivel Inicial, en particular pueden interesar a chicos de alrededor de 5 años. En esa etapa el origen de las cosas, en especial de los animales, ejerce una atracción muy intensa en los niños. Las explicaciones mágico-animistas de los niños están emparentadas con soluciones de este tipo que podemos hallar en leyendas argentinas (guaraníes, tobas o tehuelches), venezolanas o mexicanas.

Es posible encontrar en algunos consagrados cuentistas algunos recursos que acercan ciertos cuentos a las leyendas. Por ejemplo *Las medias de los flamencos* de **Horacio Quiroga**, en su célebre *Cuentos de la Selva*, presenta una resolución típica de las leyendas.

No obstante haberlo señalado precedentemente, reiteramos la necesidad de ser en extremo cautelosos con el material de origen folclórico. Por definición se ha ido gestando de la mano de las fantasías inconcientes de los sucesivos narradores en épocas diversas.

Por lo tanto tienen un alto contenido simbólico que trasciende lo superficial de la anécdota, lo que requiere una lectura profunda. Por poner algunos ejemplos: ir más allá de la historia de una mujer esquiva convertida en pájaro (Leyenda de la calandria) por el deseo de venganza de un enamorado desairado o la de la mujer que se quema viva dando origen a las rojas flores del ceibo.

Volviendo al análisis de los textos tradicionales en general, nos queda por ver la crítica psicologista que, afortunadamente, ha quedado superada en gran medida. El psicoanálisis demostró que aquello de que ciertos cuentos *traumatizan* a los chicos, en muchos casos suponía una sobrevaloración del papel del cuento.

Efectivamente, ningún cuento hiere si no encuentra una zona sensible a las heridas.

Dicho de otro modo: no hay una relación unívoca entre ciertos cuentos, fábulas o leyendas y los niños de tal o cual edad, sexo, religión o condición social. *Piel de asno*, no es el mismo cuento para diferentes chicos.

Justamente por esta razón, cada vez que en la sala se plantea la narración o

lectura de un cuento tradicional es aconsejable no proceder con liviandad. Esos cuentos movilizan muy profundamente, y en un grupo grande de chicos no estamos seguros de que el docente pueda ser un continente adecuado. Esto no quita que puedan ser narrados o leídos en pequeños grupos o individualmente.

Una cosa es el cuento que le leemos a nuestros hijos o nietos antes de dormir y otra muy diferente es cuando estamos en una sala frente a una veintena de chicos.

Entendemos por cuentos contemporáneos a aquellos autorales, generalmente escritos teniendo a los niños como lectores prefigurados. El material de este tipo es variadísimo y cuantioso. Excelentes autores argentinos y extranjeros se han dedicado con acierto a la literatura infantil, los que nos permite hallar, prácticamente, todos los temas y todos los estilos. Es decir, podemos encontrar en la narrativa autoral, en particular en la contemporánea, temas cercanos a los niños dichos en un lenguaje próximo al del mundo infantil.

Deseamos finalmente hacer una vez más la defensa explícita de criterios democráticos y de diversidad en la selección de textos. Creemos en la diversidad porque nos negamos a la formación estética dirigista.

Un niño latinoamericano de hoy necesita tener contacto con cuentos tradicionales y contemporáneos; cortos y largos, realistas y fantásticos. Solamente con la multiplicidad de materiales los chicos dispondrán de herramientas como para elegir; lo contrario es manipulación encubierta.

Realidad y fantasía

Afortunadamente pareciera ser que ese falso antagonismo entre realidad y fantasía en los cuentos para chicos va quedando superado. Hace algunos años una idea de fuerte consenso entre docentes y especialistas era que los cuentos

muy fantasiosos substraían al niño del mundo real, lo sumergían en un mundo *de ensueño,* enajenante. Como dice **Gianni Rodari:**

> «Es imprescindible, en primer lugar, rechazar esa tradicional oposición entre fantasía y realidad, en la que la realidad significa lo que existe y fantasía aquello que no existe. Esta posición no tiene sentido. ¿No existen acaso los sueños? ¿No existen los sentimientos por el hecho de no tener cuerpo? ¿De dónde sacaría la fantasía los materiales para sus construcciones si no los tomara, como de hecho lo hace, de los datos de la experiencia, ya que no entran en la mente más datos que los de la experiencia? La fantasía es un instrumento para conocer la realidad».

Y continúa:

«A veces discuto con amigos míos que defienden que una literatura para niños, moderna y progresista, debería estar basada exclusivamente en el conocimiento racional del mundo, en la representación de todas las realidades, incluso de aquellas que nunca han sido presentadas o reveladas a los niños y también las que han sido escondidas tras o bajo realidades aparentes o falsificadas. En esta tesis creo ver una exigencia justa defendida equivocadamente. En primer lugar porque incluso para mostrar la realidad escondida por las apariencias es indispensable el recurso de la imaginación. Ejemplo simple, banal, casi brutal: hasta para comprender por qué sale agua al abrir el grifo hace falta imaginación. En segundo lugar porque una educación puramente racional nos volvería a producir un hombre amputado de algo esencial, aunque fuera de una manera diferente. Para la formación de un hombre completo, de una mente abierta a todas las direcciones, incluida la del futuro, es indispensable una imaginación robusta.

No se puede concebir una escuela basada en la actividad del niño, en un espíritu investigador, en su creatividad, si no se coloca a la imaginación en el lugar que merece en la educación, lo que implica que el educador-animador cuenta entre sus tareas con la de estimular la imaginación de los niños, de liberarles de las cadenas que precozmente le crean los condicionamientos familiares y sociales, la de animarla a competir con ella misma, transformándose de imaginación que consume en imaginación que crea. Por esto también le serán útiles los libros en los que se conserva la memoria colectiva de la humanidad, el espesor de la historia humana, las reflexiones, los sufrimientos, las esperanzas de generaciones, los conocimientos, las técnicas y los proyectos para mejorar la vida. Ningún libro puede sustituir la experiencia, pero ninguna experiencia se basta a sí misma».[22]

Desde la perspectiva que estamos intentando tomar para analizar esta polémica díada realidad-fantasía, tenemos que advertir que cualquier postura que desconozca a la fantasía, desconocerá a la literatura. La fantasía, en la acepción que estamos manejando en este trabajo, se puede asimilar a ficción, a construcción imaginaria como concepto opuesto a descripción mecánica. Además, ese desconocimiento de la fantasía no es neutro desde el punto de vista ideológico.

«La fantasía es peligrosa, la fantasía está bajo sospecha. Y podríamos agregar: la fantasía es peligrosa porque está fuera de control, nunca se sabe bien adónde lleva».[23]

Digamos, para terminar, que desde temprano el niño comprende que lo que pasa en un cuento *es de mentiritas,* lo que no quita que mientras lo escucha lo crea a pie juntillas. El pacto de ficcionalidad entre el lector y el texto se establece en edades muy tempranas. Es el mismo pacto que establece cuando ve en la televisión un dibujo animado o cuando los padres le leen un cuento antes de dormirse.

«La intuición natural del niño sabe que el absurdo del cuento es sólo eso, cuento, pero su ficción lo maravilla.»[24]

Queremos destinar un breve párrafo a otra especie narrativa: la **novela**. Este tipo de narración no requiere de la unidad de efecto buscada en el cuento, pero sí propone una secuencia narrativa sostenida en el tiempo de la fic-

---

[22] **RODARI, Gianni.** *La imaginación en la literatura infantil*, en: Piedra Libre, Año 1, N° 2, setiembre 1987.

[23] **MONTES, Graciela.** *El corral de la infancia*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

[24] **VIDAL DE BATTINI, Berta.** *Cuentos y leyendas de la Argentina*. Selección para niños. Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, 1960.

ción. Esos acontecimientos unidos por un hilván a través de un espacio mayor que en el cuento determinan que al leer la novela se ponga en juego una de las dimensiones más importantes de la lectura: la memoria.

Efectivamente, cada vez que retomamos ese libro no concluido de leer, estamos obligados a reconstruir la trama argumental, especialmente recordar en qué situación dejamos a los personajes para acompañarlos en nuevos aconteceres, en un futuro ficcional que, como buen futuro, es desconocido para el lector y para el personaje. Es un proceso de reconstrucción mental y emocional, es revivir lo *ya transcurrido* para construir los sucesos que *están transcurriendo ahora*, en este presente ilusorio de la lectura que suele imponérsele al pasado verbal que suele usar el autor.

Los chicos mayores del nivel Inicial responden entusiasmados a la lectura de novelas adecuadas a sus intereses por parte del docente. Por lo general se les suele leer a razón de un capítulo diario, y tal vez, la obra más difundida de este modo sea *Dailan Kifki*, de **María Elena Walsh**. Pero no es la única obra posible, un buen librero o visitar los sitios de las editoriales en Internet, por ejemplo, pueden ser una buena fuente para hacer nuestras pesquisas al respecto.

Para finalizar, algunas recomendaciones al seleccionar material novelístico (además de todo lo señalado para los cuentos):

1• Es preciso que los capítulos sean breves para que sea posible leerlos enteros en cada encuentro o actividad (los capítulos de una novela son una suerte de unidades de significación y, por lo tanto, es conveniente que sean leídas de un sólo tirón).

2• Por la misma razón es necesario que los capítulos *cierren*, es decir que tengan un remate, que, aunque provisorio, facilite la evocación posterior.

3• Los personajes deben tener una fuerte permanencia narrativa. Si se trata de una novela en la cual se plantean situaciones y personajes en acciones paralelas, esta característica determinará un ritmo zigzagueante y, otra vez, será difícil reconstruir lo leído.

Capítulo 4

La transmisión de la narrativa

Aquel profesor no inculcaba un saber, ofrecía lo que sabía.
Era menos un profesor que un maestro trovador (...)
Como todo requiere de un comienzo, cada año reunía a su pequeño rebaño
alrededor de los orígenes orales de la novela.
Su voz, como la de los trovadores, se dirigía a un público que no sabía leer.
Abría los ojos. Encendía lámparas. Encarrilaba su mundo por la ruta de los libros,
peregrinaje sin fin ni certidumbre, camino del hombre hacia el hombre.
—¡Lo más importante era el hecho de que nos leyese todo en voz alta!
Esta confianza que ponía de entrada en nuestro deseo de comprender...
El hombre que lee en voz alta nos eleva a la altura del libro.
¡Verdaderamente da de leer!

Daniel Pennac

Mucho se ha discutido sobre la mejor manera de transmitir un cuento a los niños. El problema consiste en acercar un texto que ejerza toda su seducción y que no interfiera en las lecturas propias de los niños. Efectivamente, desde los primeros trabajos de **Emilia Ferreiro, Ana Teberosky y Liliana Tolchinsky**, hace ya aproximadamente un cuarto de siglo, sabemos que los chicos se apropian de la lengua escrita siguiendo una marcha individual, un proceso propio de cada sujeto a pesar de la observación de ciertas regularidades.

La importancia de la mediación de los adultos, ya sean padres o maestros, queda fuera de toda discusión, pues. Las inflexiones de la voz, en definitiva, la comprensión lectora puesta en juego en esa mediación, permiten que esos *lectores con los ojos y la voz de otros* puedan sumergirse, abandonarse, dejarse ganar por la ilusión ficcional.

Pero ésta no es toda la cuestión; además está el texto. Que puede ser un texto no materializado en el papel, como cuando tenemos un cuento de la

tradición oral, un cuento folclórico, o puede ser ese mismo cuento en una versión autoral. Éste es el caso de un autor que da escritura, a su manera, a ese cuento anónimo y oral. Por supuesto, también están los textos que nacieron autorales; como solía decirse en otros tiempos, nacidos de la pluma de esta escritora o de este escritor. Como veremos un poco más adelante, según sean textos escritos-autorales, escritos-folclóricos u orales-folclóricos, van a facilitar un modo u otro de transmisión.

Cualquier texto literario ya tiene elementos para seducir a los lectores. No obstante, no podemos perder de vista que, como estamos hablando de literatura, esos textos son productos artísticos. Hay, pues, un autor, no importa por ahora si muerto hace siglos o si es una persona joven que vive a la vuelta de la esquina; lo escribió de ese modo, y no de otro. Combinó las palabras para que dijeran y para que sonaran de ese modo y no de otro.

Está claro que no es lo mismo leer que narrar. Desde el punto de vista del texto, es indudable que lo escrito tiene permanencia —siempre dice lo mismo— y el texto narrado tal vez sea más expresivo, pero es efímero.

Hay ciertos elementos propios del texto y otros propios del mediador que nos llevan a valorar de modo diferente a una u otra propuesta. Porque si bien hay casos donde se dice que el texto *mata* a la narración también podemos encontrar casos inversos: no es lo mismo leer un texto humorístico de **Luis Landriscina** que escucharlo narrado por él, por ejemplo. Dicho de otro modo; sucede algo similar en el cine. Algunas películas nos parece que traicionan a los textos que les dieron origen; en otros casos resultan filmes formidables, a pesar de haber partido de textos mediocres o irrelevantes. A continuación trataremos de analizar cada uno de los modos técnicos de transmisión.

La narración sin imágenes

La narración oral, más allá del ámbito en que se desarrolla, muestra la forma de transmisión de la literatura más antigua. Está presente entre los hombres desde los tiempos más remotos. Este acto, aparentemente tan improvisado, sigue ciertas reglas o normas.

«No importa quién dice, no importa qué cuento, no importa dónde y no importa cuándo ni delante de quién. Personas capacitadas para contar, tiempos, lugares e incluso destinatarios: todo está codificado.

Codificadas también las partes del cuento que son inmutables y las que el narrador puede modificar. Codificados por último los gestos que acompañan al relato y a veces sustituyen a las palabras que no deben franquear los labios. El público lo sabe: en ciertos casos, responde mediante un signo que, en cierto modo, forma parte del código oral, el cual incluye de esta manera una parte gestual que también se transmite sin comentarios.

El narrador se dirige por tanto a un auditorio prevenido que debe manifestar su complicidad. Si el arte del narrador consiste en no decepcionar las expectativas de su auditorio —tanto por la fidelidad de su memoria como por el poder de su dicción y de su capacidad para el oficio, gestualidad y mímica incluidas— el auditorio por su parte no es algo despreciable: ejerce continuamente una función de control sobre las palabras del narrador. No aceptará muchas de sus innovaciones.»[25]

Es, sin duda, una de las formas de transmisión más utilizadas en el Nivel Inicial. En nuestro país ha sido Martha Salotti quien preconizó calurosamente esta técnica y, sus continuadores la pulieron y sistematizaron. Precisamente ha sido este tema el motivo central de una investigación seria en materia de literatura infantil realizada en nuestro medio. La hipótesis decía:

«La narración sin láminas favorece la imaginación creadora y las motivaciones que promueve movilizan los procesos, la descentración del pensamiento en el dinamismo funcional de la asimilación y la acomodación»[26].

Indudablemente el poder de la palabra dicha, sobre todo cuando estamos

[25] **GARDAZ - DE LINDEN, Élisabeth.** *El cuento en la literatura infantil: un espacio simbólico y para lo simbólico*. En:**PARMEGIANI, Claude-Anne** (dir.), *Lecturas, libros y bibliotecas para niños*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997

frente a un buen narrador, es importante. El cuento narrado a través de la voz, el gesto y el ademán recupera la oralidad original del género...

«la voz es la única ilustración que exigimos del narrador. Mediante la palabra, como si se apoyara en el aire, irá dibujando su cuento».

Pero cada oyente lo verá a su manera; según lo impacten las secuencias del relato.

«En tanto la emoción será vaso comunicante que aglutine al grupo.»[27]

El narrador, sentado en la ronda, es el transmisor de una historia, pero es, a la vez, un creador (o recreador) que percibe las respuestas más sutiles de los oyentes y que, en función de ese *feed-back*, es capaz de masticar las palabras para aumentar el suspenso, aclarar —en el seno mismo del relato— algún concepto, como respuesta, a miradas o ceños fruncidos que le están indicando falta de comprensión; apresurar un poco un relato que se está haciendo largo para la capacidad de concentración de los chicos, etcétera. En suma: el narrador plantea una situación viva y modificable, profundamente comprometida en lo afectivo. Su voz es el cuento.

«Arriesgarse a contar una historia es decidirse a instaurar un orden del que sólo responde la rectitud del narrador, su fidelidad a la experiencia y a la memoria.»[28]

El narrador es alguien que hizo suyo un cuento y se vale de él para comunicarse hondamente con sus oyentes. Que lo hizo tan suyo que introduce

[26] **PASTORIZA DE ETCHEBARNE, Dora y otras,** *Valoración de la palabra. La narración sin láminas*, Buenos Aires, Editorial Guadalupe, 198.

[27] **PASTORIZA DE ETCHEBARNE, Dora.** *El arte de narrar, un oficio olvidado*. Buenos Aires, Guadalupe. (4ª edición), 1978.

[28] **SAVATER, Fernando.** *La infancia recuperada*. Madrid, Taurus, 1976.

modificaciones, interpreta su significado, crea una variante, porque el texto oral es texto abierto. Sin duda entramos en un tema —las adaptaciones— motivo de polémicas entre los especialistas.

En efecto: como señalamos precedentemente, adaptar significa hacer una escritura sobre la escritura. Cuando tenemos un texto de un autor que jerarquiza la narración por sobre la escritura, si la adaptación es sobria, prácticamente puede pasar inadvertida. Por ejemplo, hacer leves modificaciones a un texto de Salgari.
El problema empieza a cobrar una dimensión mayor cuando se trata de un texto en el que el autor hizo un trabajo especial, de orfebre que pulió cuidadosamente el lenguaje. Es el caso del cuento *Palomo Limón*, del guatemalteco Miguel Ángel Asturias, o *Guy*, de la argentina Laura Devetach. Es decir, ciertos textos, o tal vez sea mejor decir ciertos autores, se acercan a lo poético o muestran marcas de poesía, una construcción fuerte sobre el lenguaje.

Ante obras de este tipo no aconsejamos su narración porque en la mayoría de los casos esos textos se empobrecen lastimosamente, adaptar esos textos es traicionarlos, por mejor buena voluntad que se tenga. Es preciso disponer del talento y del oficio del autor original como para animarse a enmendarles la plana.

Como contrapartida diremos que casi todos los cuentos folclóricos son excelentes para ser narrados. Esos textos poseen una estructura que parece indicarnos que la mejor forma de transmisión es la palabra dicha en voz alta. Y, en cuanto a las modificaciones que suele hacer el narrador, son las mismas que ha ido sufriendo al pasar de boca en boca y de generación en generación. El material folclórico es canto rodado que se ha ido puliendo con los años y con los narradores. Por supuesto, la narración sin láminas exige una adecuada preparación. En primer lugar, elegir un cuento significativo para uno y que estime será significativo para los chicos. Es decir hacer una elección previo análisis, tan minucioso como sea posible.

En segundo término, leer varias veces el cuento a los efectos de realizar una

síntesis argumental. Paralelamente se requiere memorizar fórmulas, onomatopeyas y demás elementos del relato cuya repetición textual será imprescindible.

Además es importante cuestionarse los párrafos descriptivos y aquellos que plantean un discurso indirecto.

Luego se requiere *componer* a los personajes y, como consecuencia de las características atribuidas por el texto o imaginadas por el narrador, otorgarles una voz y una ubicación virtual en el espacio. Es fundamental que esa voz se mantenga en todos los parlamentos del personaje y que la ubicación espacial permanezca (salvo que en el cuento se planteen desplazamientos) para dar verismo a la narración. No podemos dejar de señalar, a pesar de no desear extendernos demasiado en estos aspectos, que cualquier adaptación que realicemos, más lejos o más cerca del texto, debe contar con una clara estructura en función de las acciones esenciales.

«De modo que si se va a adaptar el texto, esta noción de estructura es fundamental para buscar una línea argumental que lo haga comprensible, dejando a un lado descripciones innecesarias, conflictos colaterales, personajes secundarios que no aporten al relato central, que distraigan la acción y puedan entorpecer su desarrollo».[29]

Como se verá, es aconsejable no caer en la tentación de *agregar* texto al texto; antes bien, de lo que se trata es de llevarlo a la oralidad en la mayor parte de las veces, *quitando* lo accesorio.

La narración con imágenes

Si bien no puede ser descartada, recomendamos usar esta técnica con mesura.

Su gran desventaja consiste en ofrecer a los chicos imágenes acabadas y fijas, lo que hace tender hacia el estereotipo. Las imágenes, por lo general, representan a los personajes, que se convierten en los personajes congelados, fijos, inmutables ya. Se convierten en siluetas, mejor o peor realizadas,

[29] **PADOVANI, Ana.** *Contar cuentos. Desde la práctica hacia la teoría.* Buenos Aires, Paidós, 1999

pero definitivas, construcción mental de quien los realizara pero no de los oyentes. Son representaciones sin movimientos ni brillo en los ojos.

Además, el narrador suele estar tan pendiente del recurso —franelógrafo, rotafolios, diapositivas, etc.— que muchas veces el cuento se convierte en un *acompañamiento* del mismo. No obstante debemos reconocer que es posible realizar actividades muy interesantes con los chicos, por ejemplo, desordenar las imágenes del rotafolios y que los chicos establezcan las secuencias, etcétera.

Probablemente el mayor mérito de la narración con imágenes se plantee cuando, previa narración sin imágenes, los chicos se apropian del recurso, para elaborar ellos mismos las imágenes y *renarrar* el cuento a la maestra.

La lectura en voz alta

Como ya dijimos, algunos cuentos son imposibles de ser narrados sin que pierdan calidad. En esos casos no vacilamos en sugerir la lectura para hacer llegar la auténtica voz del autor del cuento. Es una cuestión de fidelidad.

Pero ésta no es la única ventaja de la lectura. Sobre todo cuando trabajamos con chicos de cuatro a cinco años, el texto leído asegura la permanencia del mensaje a través de la escritura.

Esto es, cuando leemos *siempre dice lo mismo y en la misma secuencia.*

También en lo referente a la lectura es necesario prestar atención a la preparación del texto: una buena lectura es tan difícil de preparar como una buena narración. Porque, convengamos, no sólo el arte del contar es un oficio olvidado; hemos perdido el arte de leer en voz alta, en ese generoso compartir con los demás ese tesoro encerrado en el texto.

El adulto lector, frente a los niños que aún no leen, se convierte en el intérprete del autor y puntualiza su rol de intermediario que en la narración sin imágenes tiende a borrarse.

Una última reflexión, tomada del análisis de Ana Pelegrín:

«Adquiere el libro otra fascinación, desenterrar la vivencia compartida. El niño preletrado, apenas iniciado en la lectura, o enfrentado a la mecánica del aprendizaje lector, muchas veces carente de sentido, recuerda el otro libro leído, visto, tocado, sabe que encierra la voz oculta y secreta de la imaginación y el gozo, o el recuerdo afectivo del tono de la voz que le es familiar.»

Así, llegar al libro posibilita la relación dialogal entre el adulto y el niño pequeño, lo invita a apropiarse del poder de leer, no como ejercicio arduamente ensayado, sino con el juego-recuerdo de la entonación, la memoria-imaginación sensorial de ese mundo de signos.

> **Al** leer el libro repetidamente, codo a codo con la voz del adulto (o la de niños mayores), el preletrado sabe dónde aparecen las palabras, las sitúa en ese espacio (página), le guía la memoria visual y el índice, recorriendo las líneas en la distribución del espacio, las ilustraciones, su memoria auditora y su contacto afectivo.

Otras veces el nexo amoroso del lector adulto con un libro es intuido por el niño pequeño.

«Esta sorpresa de algo que no alcanza a explicarse motiva su deseo de poseer el objeto amado por el otro, llama la curiosidad o el interés de su naciente sensibilidad.»[30]

En pocas palabras: somos partidarios decididos de la lectura porque implica la presencia del libro, objeto-portador del cuento. Porque conecta al niño con su rol lector, presente y futuro, ya que la maestra que lee es un espejo de su futuro. Porque su voz es la voz fiel del autor. ✚

[30] **PELEGRIN, Ana.** *La aventura de oír. Cuentos y memorias de tradición oral.* Madrid, Cincel, 1982

Capítulo 5

✚ La poesía en el jardín de infantes

«La práctica de la poesía da tal dimensión a la lengua que pronto dejamos el poema estéticamente aislado en la actividad humana para entrar en una globalidad en la cual se juega el provenir del individuo y de la sociedad.»
Michael Casem

No vamos a intentar una definición de **poesía**. Ni haremos un estudio sobre sus orígenes y evolución. Baste con recordar ese tronco común con el cuento, según opinan los investigadores especializados.

Efectivamente, como sostiene **Georges Jean**[31],

«En sus orígenes la poesía narra. No se escribe. Constituye la memoria cultural de los hombres. Memoria, ya que se trata de un discurso cuyo significante está organizado no sólo para ser recitado y salmodiado, sino recordado».

Es decir que los poemas transmitían la cultura producida por esa sociedad —toda la cultura, no sólo la literaria—, las más de las veces —tal vez como recurso memorístico— asociadas con la música, con el canto. Es decir que, en los inicios, la poesía nace asociada a *contar* y a *cantar*.

Partiremos, entonces, del hecho poético, del momento en que oímos o leemos un poema, del entrechocarse de significados, del uso divergente del lenguaje, del valor sonoro de las palabras, de las fantásticas puertas de la fantasía que abre ese lenguaje singular.

De hecho, al plantearnos esta postura inicial, estamos oponiéndonos a la

[31] **JEAN, Georges.** *Los senderos de la imaginación infantil. Los cuentos. Los poemas. La realidad.* México, FCE, 1990.

poesía subordinada a la unidad didáctica o al *tema* que se está trabajando en la sala en ese momento. Esa función utilitaria de la poesía sólo puede llevarnos a seleccionar textos cuya única similitud con la poesía es no estar escritos hasta el final del renglón.

«La poesía no alude más que a sí misma, sopla donde quiere y es preferible que no forme parte del temario sino del recreo, que se integre más en el juego que en la instrucción.»[32]

Y también nos estamos oponiendo al poema infantilizado: un buen poema para niños es, ante todo, un buen poema.

«El poeta no puede dejar de ser un ente ético; escribir poesía infantil no es infantilizar la poesía. El infantilismo poético es un atentado contra la belleza y contra la sensibilidad del niño».[33]

María Cristina Ramos, singular poeta argentina radicada en la provincia del Neuquén, nos propone algunas reflexiones más que interesantes —pedimos disculpas por la extensión de la cita— pero su agudez la torna imprescindible.

«Tal vez la fugacidad sea una de las esencias que la poesía comparte con los humanos. Ser apenas una sutil escama de luz y sombra, ceniza luminosa que toca íntimamente y se diluye en el cosmos.

Tal vez ese carácter etéreo sea lo que le confiere su presencia fugitiva, lo que hace que quienes la conocemos estemos siempre buscándola, pidiendo su liana para atravesar las tempestades o los incendios; desplegándola como alambrado luminoso entre nosotros y el ancho mundo; parapetándonos en su libertad irrenunciable para defendernos de prepotencias, en su desnudez

[32] **WALSH, María Elena.** *La poesía en la primera infancia*. En: Congreso de OMEP, Buenos Aires, 1976.

[33] **PELEGRIN, Ana.** *Poesía española para niños*. Madrid, Ed. Taurus, 1969.

para contrarrestar tanta máscara. (...)

Los niños podrían tener el camino allanado. Están más cerca que nosotros de sus ritmos personales, oyen todavía el tuntún cálido de la madre cuando están dentro de su abrazo, disfrutan del color salvaje y del sabor nuevito de cada palabra, se asoman sin historia sobre los significados.

Tienen la ventaja de echar mano de coplas y seguidillas, de retahílas y romances cantados. Van poniendo ritmos y música a sus juegos, o a los trabajos a que los obliga este primer mundo, y vuelven a encontrar a la Catalina sentada bajo el laurel contemplando la frescura de las aguas al caer.

Así como no son ajenos a la crueldad de los tiempos tampoco lo son al encantamiento de un poema medio dicho o medio cantado que se ha conservado en la red colectiva de la memoria popular.

Los niños son hábiles para ir encontrando en la maraña del bosque las migas de palabra luminosa que les suavicen el camino. Hasta un determinado momento. Generalmente hasta que nosotros, los adultos, pavimentamos toda esperanza de juego y revelación, de sorpresa y profundidad en nombre del lenguaje informativo, o del lenguaje de la publicidad o de cierta literatura inmovilizante. Los niños, que saben disfrutar de la presencia desfachatada de la poesía, pero suelen también tener la mala suerte de dar contra una de las tantas épocas en que se decide no publicar poesía porque la poesía no se vende, o porque los chicos prefieren otros géneros, como si alguna vez los dejáramos elegir desde el conocimiento o la frecuentación. (...) La poesía puede ser un juego infinito, un placer misterioso, un tintineo de alegría, un asomarse a la música implícita de nuestra lengua y nuestra cultura. Pero puede ser también un camino inevitable hacia la fecundación de la sensibilidad. Hacia recordar la excepcionalidad y la dignidad de los seres humanos. Puede ser un flash que nos ayude a encontrar en el fondo del tarro el orejón que supo ser un ser humano con derechos, un rescoldito de luminosa existencia que puede cada día elegir, optar, resistir y cambiar las tendencias destructivas de ciertos mundos. (...) En este tiempo en que la conquista de otras lenguas se impone como deseable, en que grandes ámbitos del conocimiento se despliegan, en que instrumentos valiosísimos como la informática seducen con sus infinitas posibilidades, es tiempo también de no negar ni rene-

gar de la poesía. Vuelvo a decir, no la tilinguería pintada de rosa, no la pseudoliteratura escrita como en verso cuya vaciedad ofende la disposición para leer que puedan tener los lectores. Hablo de la otra, aquella que recupera un sentido del mundo especial y hondamente subjetivo, diferente de lo que puede proporcionar la literatura en otros géneros. Aquella que queda resonando no sólo por su materialidad fónica sino por la singular lucidez con que ilumina los instantes de la vida, los bordes marginados, el prisma del mundo en la gota de agua. Esa que interactúa con la sensibilidad de los chicos y los grandes para regalar no sólo placer, sino la piedra de juego con la que abrirse a otra mirada de conocimiento y reconocimiento de uno y otro y otro lado del nosotros.»[34]

Entramos ahora en el problema de la selección del material poético para chicos.

Muchos poemas no concebidos para niños pueden ser disfrutados debido a las características de aproximación de los chicos a este género. Y más de un poema escrito *ex profeso* para niños determinó la antipatía que muchos adultos sienten en la actualidad.

Para continuar con el asesinato de la poesía que muchas veces se perpetró también desde las aulas, deberemos referirnos a las adaptaciones y a las fragmentaciones. Es preciso comprender que un poema, aunque brevísimo, comporta una unidad de creación.

«Mutilar un texto poético bajo el pretexto de extraer un determinado fragmento con el propósito de adecuarlo a los niños es un agravio cometido tanto contra el texto en cuestión como contra los niños.»[35]

[34] **RAMOS, María Cristina.** *La poesía, una fraternidad necesaria.* En www.mariacristinaramos.com.ar

Poesía folclórica y poesía autoral

El primer contacto de los chicos con la poesía por lo general se realiza a través de formas poéticas tradicionales, agrupadas bajo el rótulo de *folclore infantil, rimas infantiles o literatura oral de tradición infantil*. Estas manifestaciones poéticas —aunque estrictamente hablando, en la actualidad pareciera aceptado que también integran el corpus del folclore infantil algunas manifestaciones no poéticas— son folclóricas en tanto anónimas y de transmisión oral.[36] Se nos presenta como un corpus con fuerte presencia del afecto, de la comunicación piel a piel.

Está integrado por las nanas o canciones de cuna, pequeños poemas ligados al juego con las distintas partes del cuerpo, los trabalenguas, las adivinanzas, las coplas, los cuentos mínimos y cuentos de nunca acabar, los versos ligados a juegos como las rondas, por ejemplo, y un cúmulo prácticamente interminable de expresiones tradicionales.

La mamá o el papá que cambian los pañales suelen acompañar con algunos juegos, simples y rítmicos, que frecuentemente terminan en cosquillas y francas risas de parte del bebé; el ritmo vuelve con el balanceo que acompaña a la canción de cuna para llamar al sueño, sea en brazos de los seres queridos o en un cochecito, moisés o cuna.

Ya vendrá la denominación del mundo con *«Tortitas, tortitas de manteca...»* y *«Qué linda manito que tengo yo, qué linda manito que Dios me dio»*. Y después seguirá algún juego con un sonsonete que imita el ritmo del trote y del galope de un caballo: *«Este nene se fue a París, en un caballito gris... Al paso, al trote, ¡al galope!»*

Ya se han abierto las puertas de la literatura: pronto pequeños poemas, a menudo autorales que se han folclorizado, fragmentos de romances que los adultos dan por obra completa, se empiezan a escuchar: *«La naranja se*

[35] **BORNEMANN, Elsa I.** *Poesía. Estudio y antología de la poesía infantil*, Buenos Aires, Ed. Latina, 1976.

[36] Ver **SILVEYRA, Carlos.** *Canto Rodado. La literatura oral de los chicos.* Buenos Aires, Col. Aula XXI, Santillana, 2001

pasea, de la sala al comedor...» o *«Tengo, tengo, tengo; tú no tienes nada; tengo tres ovejas, en una cabaña...»*

Son los familiares, pero también las maestras de los jardines maternales, quienes saben de estos momentos de gran comunicación con los bebés y los niños pequeñitos.

El área de dispersión de estas especies es muy variable. En ciertos casos, como el de las adivinanzas, logran traspasar las fronteras idiomáticas. En otros casos, las especies quedan encapsuladas en una pequeña región, como es el caso de los cogollos de Cuyo, Argentina.Ahora bien, por distintas razones concurrentes entre las cuales nunca pueden faltar las históricas, algunas manifestaciones —tal o cual adivinanza, para seguir con el ejemplo— alcanzan una gran dispersión, mientras otras permanecen focalizadas en una zona pequeña.

Dado que este material se transmite oralmente va sufriendo constantes modificaciones, muchas veces de adecuación al habla del lugar. Así es posible relevar versiones que difieren mucho o poco entre sí pero, indefectiblemente, cada emisor cree ser el portador de la correcta y está convencido de que las otras *están mal*.

A continuación veremos las distintas especies con ejemplos tomados de recopilaciones de los distintos países de América Latina. En estos pocos casos, no obstante haber sido seleccionados evitando las manifestaciones más difundidas, de todos modos comprobaremos lo dicho precedentemente.

Las **canciones de cuna o nanas** juegan un papel importante con los más pequeños: son las formas del arrullo para dormir. Importa en ellas la suavidad melódica, la media voz, el ritmo monótono —tan importante que, a veces, se omite el poemita y se reemplaza por un tarareo que conserva la melodía, logrando los mismos objetivos—; acompañados por el acompasado mecer de la cuna o de los brazos. Muchas canciones de cuna que cantamos en América Latina muestran, claramente, las influencias ibérica e italiana.

Algunos ejemplos:

Este niño mío
que no tiene cuna,
y las mariposas
ya le han hecho una.
(Chile)

Duérmete, mi nene
que tengo que hacer,
lavarte la ropa,
ponerme a coser.
(Argentina)

Romeros de mayo,
pájaros de abril,
arrullen al niño
que se va a dormir.
(México)

Si mi niñita durmiera
le diera un medio y un real,
y si se quedara dormida
le volviera a quitar.
Aaaa, aaaa,
duerme, duerme, niñitá.
(Ecuador)

Una especie también vinculada con los más pequeños son los **poemas ligados al juego con las distintas partes del cuerpo**. Lo más frecuente es hallarlos agrupados según la parte del cuerpo con la que se juega. Así:

(Juego de dedos y brazos)
Un elefante se balanceaba
sobre la tela de una araña,
y al ver que resistía
fue a buscar a un camarada.

Dos elefantes se balanceaban
sobre la tela de la araña,
y al ver que resistía
fueron a buscar a un camarada.
Tres elefantes
...
(Costa Rica)

(Juego con los dedos de la mano)
Éste puso un huevito, (pulgar)
éste lo cocinó, (índice)
éste le echó sal, (mayor)
éste lo revolvió, (anular)
y este pícaro se lo comió. (meñique)
¿Y el tocinito que estaba aquí?
(tocando la mano)
Por acá va el gato, (subiendo por el brazo)
con su cola de arrastro,
con su cola de arrastro,
por acá, por acá va el gato.
(haciéndole cosquillas en el pescuezo)
(Uruguay)

(Para jugar con las manos, con movimientos ondulantes)
Nadaban, nadaban,

(Para jugar a cabalgar)
Un cocherito, leré,
me dijo anoche, leré,

nadaban los patos;
nadaba, nadaban,
y no se mojaban.
Tímini, tímini, tan.
Tímini, tímini, tímini, tan.
Toquen a tímini, toquen a tan;
Toquen, toquen a San Juan.
(Argentina)

que si quería, leré,
pasear en coche, leré.
Y yo le dije, leré,
con gran salero, leré,
no quiero coche, leré,
pues me mareo, leré.
(España)

Los **trabalenguas** son juegos verbales infantiles que, apoyándose en similitudes fonéticas, suelen memorizarse para ser repetidos una y otra vez, cada vez más rápido. Entrañan, por tanto, un desafío: no equivocarse, es decir que al niño que lo pronuncia no se le trabe la lengua. Algunos trabalenguas, o *destrabalenguas*, intentan seguir un hilo narrativo, otros son un mero juego sonoro.

Ejemplos:

Yo soy dichoso porque
me amas a mí na más,
con trimba con trimbambá,
con trimba con trimbambé,
y con trimba, con trimbamé,
contrímbame a mí na más.
(Cuba)

En la mar está una col,
sembrada en un caracol;
en la col hay una caña,
en la caña hay una araña,
la caña en el caracol.
Caracol, col, araña y caña,
caña, araña, col y caracol.
(Venezuela)

Pepe Cuinto
contó de cuentos un ciento,
y un chico dijo contento:
—¡Cuántos cuentos
cuenta Cuinto!
(Uruguay)

En San Jerónimo de Lima
está una niña ensanjeroliminada,
el maestro que la ensanjeroliminó,
buen ensanjeroliminador es.

(Colombia)

Las **adivinanzas** están en prácticamente todos los rincones del globo terráqueo y en una gran cantidad de lenguas distintas. Se diferencian de los acertijos en que son en verso, mientras que éstos no.

Como los trabalenguas, las adivinanzas son juegos verbales, predominantemente de tipo semántico, que se logran a través de un equilibrio entre los elementos distractores y los orientadores que contiene.

Veamos algunas:

Trenza de oro,
cabeza de plata;
los dientes blancos
y las barbas canas.
El choclo
(Perú)

No es de carne,
ni es de hueso,
sin embargo
tiene pescuezo.
La botella
(República Dominicana)

Mis dientes son afilados,
mucho brillan con el sol;
me falta la boca,
aunque soy muy comilón.
El serrucho
(Paraguay)

¿Cuál es una cosa,
barriga llena 'e carne todo el día
y de noche está vacía?
El zapato
(Bolivia)

Soy grande, muy grande,
mayor que toda la Tierra,
cuando vengo, viene el día,
y cuando me voy, se va.
El sol
(Panamá)

Soy redonda y transparente,
liviana y de mil colores,
de un soplo yo fui creada,
y de un soplo acabaré.
La pompa de jabón
(Venezuela)

Otra especie de gran dispersión en América Latina son las **coplas**. En realidad, se trata de una especie que se define por la métrica —cuartetas octosílabas— que se manifiestan en adivinanzas, en poemas ligados al juego, en canciones de cuna, en piropos, etcétera. Otras coplas circulan con cierta autonomía, simplemente como poemas, como sucede con las coplas humorísticas. Por ejemplo:

El gallo que 'ta saltando,
entr'el buche de la olla,
saca el pescuezo y reclama
que qui'hubo de la cebolla.
(Colombia)
En el campo hay un yuyito,
que lo llaman vuela - vuela.
Si no tenés de qué reírte
andá a reírte'e tu abuela.
(Argentina)

Aquí te traigo niñita
esta ramita de albahaca,
no te la traje más grande
porque me la comió una vaca.
(Honduras)
Cogollo de lima,
ramo de laurel,
queremos buñuelos
con bastante miel.
(México)

Los **cuentos mínimos y cuentos de nunca acabar** son versos generalmente rimados que anuncian la narración de una historia que se interrumpe a través de un recurso humorístico, o retomando la primera estrofa, como es el caso del más difundido, *El cuento de la buena pipa*.

Vayamos a los ejemplos.

Este es el cuento de la canasta,
y con esto digo ¡basta!
(Argentina)

Un español y un inglés,
una noche se encontraron;
el inglés se molestó,
¿cree usted que lo mató?
¡No!... Oiga bien lo que pasó:
Un español y un inglés un día...
(Puerto Rico)

Bartolo tenía una flauta,
con un agujerito solo,
y su madre le decía:
toca la flauta Bar...
...tolo tenía una flauta,
...
(España)

—¿Querí' que te cuente el cuento
del gallo pelao?
— ¡Sí, quiero!
— Entonces, ¡pásate pa' est' otro lao!
(Chile)

Un conjunto variopinto lo constituyen **los versos ligados a juegos**, entre los que sobresalen las rondas, aunque no son los únicos juegos que se

apoyan en cantinelas. En este grupo, por ejemplo, están los versos para contar cuando juegan a las escondidas, para saltar a la soga o al elástico, para juegos específicos, como *El huevo podrido* o *Pisa pisuela*, los versos para echar suertes o rimas de sorteo, etcétera.

A Pepito, el verdulero,
muerto lo llevan en un sombrero;
el sombrero era de paja,
muerto lo llevan en una caja;
la caja era de cartón,
muerto lo llevan en un cajón;
el cajón era de pino,
no pesaba ni un comino.
A Pepito, el verdulero,
lo metieron en el agujero.
(Argentina)

(Para contar hasta doce)
Cure, mecure, mecá,
Cocho, morocho, millete de pá,
Sire, mindire, mindrey,
Tras, cuel mil, vey.
(República Dominicana)

(Para sorteo)
Loro, bilori,
vicenti colori;
lori, virín,
contravirín,
guiso, guisote,
¡afuera chicote!
(Argentina)

El hijo del conde, ¡caramba!
me escribió un papel,
que si yo quería, ¡caramba!
casarme con él.
Yo le contesté, ¡caramba!
en blanco papel,
que hombre sin dinero, ¡caramba!
no trata mujer.
Tanto estuvo el conde, ¡caramba!
tanto quiso hacer,
hasta que mi padre, ¡caramba!
lo llegó a saber.
Me cogió mi padre, ¡caramba!
me llevó al corral,
con la disciplina, ¡caramba!
me quiso acabar.
(Puerto Rico)

(Para sorteo)
Mi mamita mató un gato,
con la punta del zapato.
La vecina preguntó:
¿cuántas patas tiene el gato?
Uno - dos - tres - cuatro;
Misiri-gato, misiri-gato.
(Ecuador)

La poesía autoral, escrita intencionalmente o no para niños —y en este sentido puede resultar muy práctica la distinción en la denominación que propone **Juan Cervera** cuando llama *literatura ganada* a la contrapuesta a la literatura creada para niños[37]— se incorpora un poco más tarde, aunque en un primer momento pueden proponérselas a los chicos poemas autorales que toman formas tradicionales. Por ejemplo, las nanas de **García Lorca** o algunos versos de **Antonio Machado.**

Y también los poemas de autor anónimo, ya con manifiestas intenciones narrativas:

Arriba y abajo,
por los callejones,
pasa una ratita
con veinte ratones;
unos sin colita
y otros muy colones;
unos sin orejas
y otros orejones;
unos sin patitas
y otros muy patones;
unos sin ojitos
y otros muy ojones;
unos sin narices
y otros narigones;
unos sin hocico
y otros hocicones.

(Argentina)

[37] **CERVERA, Juan.** *Teoría de la Literatura Infantil.* 2ª edición, Bilbao. Ediciones Mensajero / Universidad.

La poesía y el niño pequeño

Elsa Bornemann plantea cuatro cualidades de la poesía que atraen a los más chiquititos: cualidad musical, elemento narrativo, acción y humor.

No hay duda que la cualidad musical es la más abarcadora y la que deseamos destacar, dado el nivel escolar que nos ocupa. En efecto, la sonoridad de un poema es inmediatamente transferida al lenguaje corporal, como forma de materializar el ritmo y la melodía del verso, como veremos más adelante.

Haciendo una apretada síntesis, tal vez en exceso, podemos decir que la mayoría de los chicos, en su crecimiento, atraviesan ciertas etapas similares, lo que nos permite un intento de esquematizar el contacto de la infancia con lo poético:

1• Etapa musical-motriz

Hasta los dos años de edad, aproximadamente, la poesía no puede separarse de la música. Las palabras no tienen un valor semántico sino sonoro. Lo que importa es la melodía a través de la cual gotean las palabras.

«Es a través de la voz materna como —por primera vez— la poesía nos golpea sutilmente los oídos y corazón a la par, hecha letra y melodía de alguna canción de cuna que aún estamos muy lejanos de comprender, pero que —no obstante— nos produce un intenso goce. Toda criatura humana se sume en un estado de ensoñación placentera al ser mecida al dulce compás de una nana. La mente del bebé, todavía indiferenciado para la generalidad de los procesos psíquicos más complejos, es cautivada por los sonidos que desgranan las palabras cantadas. Música y palabras confluyen confundiéndose y el goce se produce aún sin apreciación del texto ni de la calidad musical de la misma».[38]

[38] **BORNEMANN, Elsa.** 1976, *Op. cit.*

En síntesis; es como la música para el profano: importa la emoción que despierta y no las notas que componen la partitura. Creemos que en el tiempo final de esta etapa, hacia el año y medio, comienza a aparecer una proyección del significado. A partir de reconocer palabras muy ligadas a su mundo (*mamá, oso, pelota, nene*, etc.) el niño proyecta su significación —a veces, erróneamente— al poema todo. Tomemos un ejemplo: cierta vez se les leyó a un subgrupo de chicos de dos años un poema que narraba las picardías de un gato. Tangencialmente aparecía mencionada la mamá gata. A partir de retener esta palabra hondamente significativa, uno de los chicos lo solicitó nuevamente llamándolo «el verso de la mamá».

Finalmente deseamos enfatizar la conexión poema (o canción) - música - movimiento. Como señaláramos precedentemente, hay una necesidad de transferir al cuerpo el ritmo del poema. Sucede lo mismo en la expresión gráfica cuando, de pronto, el ruido del crayón o del lápiz sobre la mesa genera un juego sonoro - plástico - motriz, lo que demuestra que el niño pequeño se expresa integralmente, de un modo no discriminado, para ir, paulatinamente, sintiendo que los campos expresivos son separables, lo que, desgraciadamente, puede derivar en esquematismos formales.

2. Etapa del nacimiento del significado propiamente dicho.

Esta etapa, cuyo comienzo podríamos señalar hacia los 2 / 2 años y medio, se integra a la anterior, la cual, dialécticamente, va siendo superada paulatinamente. La gran característica es la aparición de un significado social del poema. Un poema comienza a ser percibido, paulatinamente, como un significante compuesto por palabras. A tal punto sucede esto que comienza a *operar* sobre las mismas: desordena el poema o la canción, cambia alguna palabra o un conjunto de ellas. Hacia los tres años el niño juega e intenta reproducir, recrear, el poema. Lo corporal sigue siendo importante. Hacia el final de esta etapa, a propuesta del adulto, se divierte con las rondas. Sin embargo, dicho movimiento comienza a cobrar características rituales y será muy importante la tarea del docente que permita y facilite la libre expresión corporal.

El poema que gusta a los chicos de esta edad es el canto, de versos octosílabos como máximo, rimado. Ya cerca de los cuatro años aparece fuertemente el interés por la «poesía para divertirse», como señalan con justeza algunos autores.[39]

3. Etapa del juego

La poesía se integra, definitivamente, al juego. Aparecen los poemas para seleccionar quién debe comenzar un juego, cobran espacio las adivinanzas —que no son otra cosa que uno de los tantos juegos verbales— y los trabalenguas sencillos, etcétera. Tan ligada está esta etapa a lo lúdico que se valoriza la poesía absurda (*nonsense*). Comienza a haber una reflexión sobre las conexiones humorísticas de las palabras entre sí. Luego, por ampliación, la reflexión se extiende a metáforas sencillas.

También se interesan por poemas narrativos o *argumentales*. En algunos casos, repitiendo lo que parece haber sido el nacimiento del género —íntimamente ligado a la narrativa, porque, como señalamos precedentemente, el hombre necesitaba contar cosas de tal manera que fuera fácil de retener en la memoria (rima y ritmo que facilitan la recordación)— en algunos casos, decíamos, son poemas - cuentos. Y hacia los cinco años, ya internalizados los mecanismos de ambos géneros, comienzan a divertirse con los cuentos mínimos, como vimos más adelante, por lo general, cuartetas rimadas que preanuncian, algunas veces, una narración aunque no la concluyen.

Otros ejemplos:

Este es el cuento del candado,
no bien empieza ya se ha terminado.

O:

¡Hola, Manola!
Este es el cuento
de la cacerola

[39] **PERRICONI, Graciela y WISCHÑEVSVY, Amalia.** *La poesía infantil. Estudio preliminar y antología*, Buenos Aires, El Ateneo, 1984

que cuando se agacha se le ve la cola.
¡Hola, Manolal
...

El problema de la transmisión

La poesía debe instalarse definitivamente en la sala. Siempre será oportuno el momento para leer un poema breve o para recitar una copla. O para jugar con rimas, como veremos luego. Pero, a pesar de esta cotidianeidad que postulamos, entendemos que es preciso introducir el poema dándole la importancia que le merece sin caer en solemnidades.

En primer lugar, el docente, como frente a cualquier otro tipo de texto, debe elegir un poema con total conciencia de las razones. Luego, es preciso leerlo varias veces en voz alta, porque «el carácter oral del lenguaje nunca desaparece de la poesía, ya que la poesía es por naturaleza y desde sus orígenes memoria del lenguaje hablado; porque todos los elementos hacen del discurso poético un discurso cuya naturaleza está constituida por el ritmo, porque las palabras del poema son necesariamente, como decía con tanto acierto **André Spire,** masticadas por los órganos de la palabra, porque el lenguaje poético resuena en todo el cuerpo de quien lo profiere y de quien lo escucha»[40].

Tampoco debemos descuidar el modo de lectura. En principio, el tono de voz debe interpretar el tono del poema, ya sea humorístico, tierno, etcétera. Respirar adecuadamente (recordar que «el poema es un soplo»), leerlo dando entidad a cada palabra que lo compone y, por sobre todas las cosas, encontrar los ritmos del poema y reproducirlos sin afectaciones.

Coincidimos con este autor en la necesidad de demostrar al niño desde el primer momento, aunque todavía no sepa leer, lo que denominamos espacio textual del poema; es decir, hacerle descubrir que el poema es algo que ocupa un cierto lugar con una configuración particular, sea sobre la página, la pizarra, la pared, etcétera».

[40] **JEAN, Georges.** En: *El poder de leer*, Barcelona, Gedisa, 1978

Digamos también que un poema no necesita de una síntesis de presentación, ni de la explicación de ciertos términos *difíciles* porque los chicos, generalmente, descubren contextualmente el significado desconocido, ni por último la charla —las más de las veces retóricas— sobre las intenciones del autor.

Digámoslo una vez más: más importante que «lo que nos quiere decir el autor 'es' lo que pudo leer el lector»[41] (o, en nuestro caso, lo que pudo escuchar).

Finalmente deseamos volver al punto de partida.

La lectura de un poema no puede ser sino un momento gozoso al que hay que predisponerse adecuadamente. Ésta es la característica primera y final.

Ni la memorización para el posterior recitado, ni el aprendizaje de moralinas sazonadas al gusto de la época, ni el falso poema didáctico que explica las costumbres de algún pajarito telúrico o la valentía de algún prócer que jamás pidió ser explicado poéticamente, ni de aquellos poemas desabridos, plagados de diminutivos y con el clásico verbo en infinitivo o en pretérito imperfecto al final del verso para facilitar la rima; ninguna de estas verdaderas armas antipoéticas pudo, afortunadamente, con la poesía. Eso sí: estas causas determinaron prejuicios hacia el género en mucha gente. Que es, precisamente, lo que debemos evitarle a las nuevas generaciones.

[41] **JEAN, Georges.** 1978. *Op. cit.*

Capítulo 6

El libro informativo y las revistas

Llamamos libros informativos o documentales a aquellos libros no literarios, es decir, cuyo contenido e intención no pertenecen al campo de la ficción.

> Necesitamos referirnos a este tipo de textos, dentro de una obra que anuncia desde el título que se dedicará a la *literatura*, ya que en el imaginario social libros (o textos) para niños está asociado con *literatura*.

Estos textos no literarios cumplen una función importante en la niñez y, por sobre todo, forman parte importante del proceso en el que se establece un vínculo de ese niño con la lectura. Vínculo que, digámoslo nuevamente, es fundante del que establecerá cuando adulto.

Muchas veces los padres muestran una tendencia a la sobrevaloración de este tipo de libros, valiosos por cierto. Solemos escuchar, por ejemplo, justificaciones como «ya que quería un libro le compré este que, al menos, le deja algo». Este concepto, que implica la concepción del ni-

ño como recipiente vacío al que los adultos deben llenar, debe ser clarificado por los docentes en las reuniones de padres señalando la importancia de la fantasía, el papel catártico que juegan los textos de ficción y el valor del encuentro del niño con la palabra bella, por una parte, y la importancia de la información como satisfacción de la curiosidad infantil, de una necesidad cognoscitiva.

Otra cuestión a considerar es el contrabando que pasan muchos *cuentos o poesías*. Efectivamente, hay una gran cantidad de relatos o de poemas que, en realidad, no son tales sino excusas para desarrollar *conocimientos*, algunos de puro cuño informativo (características anatómicas de los animales, por ejemplo) o el abordaje de temáticas conducentes a contenidos morales, como hemos visto anteriormente.

Por lo general este tipo de libros son productos comerciales que no respetan en absoluto al niño. O bien son imágenes yuxtapuestas sin lógica alguna que, cuando tienen textos, no demuestran ningún interés por ser comprensibles. Textos pobres y redundantes con las imágenes, es decir, que dicen lo mismo, que no aportan nada. O textos e imágenes absolutamente disociadas.

Un verdadero libro informativo es aquel que ayuda a pensar, que ayuda a conceptualizar al justo nivel que precisa el niño a través del doble canal que utiliza: la palabra y la imagen. Ambos lenguajes deben ser complementarios: ni redundantes ni contradictorios.

Digamos, para concluir, que en los libros informativos para los más pequeños son preferibles los dibujos a las fotos como regla general. El dibujo permite destacar los detalles de fondo de una manera más sencilla, permite enfatizar una línea o un plano allí donde se lo necesita. No obstante, cada vez que se puede, deben mostrárseles fotos a los chicos porque ellas ofrecen la ilusión de una garantía de realidad.

Las revistas para chicos presentan gran variedad de tipos de materiales. Por lo general estos portadores heterodoxos presentan textos literarios, no siempre seleccionados por la calidad de los mismos, y otros que denominaremos *educativos*. Dentro de este grupo, incluimos desde las actividades, por lo general apoyadas en antiguas concepciones de aprestamiento y de ejercitación motora para la escritura, por ejemplo, y artículos o notas que intentan acompañar los contenidos de Ciencias Sociales o Naturales, prescriptos por los documentos curriculares, en particular como anticipación del calendario escolar en cuando a efemérides o a las estaciones del año.

Estos textos, aunque aparezcan en portadores aparentemente destinados a los niños, apuntan en realidad a lectores docentes y/o a los padres. Éste es un problema recurrente en las publicaciones periódicas: suele advertirse que hay destinatarios ocultos, lo que generalmente está asociado a presentaciones tradicionales, poco imaginativas, convencionales. Tal vez para evitar que esos textos les suenen distinto, es decir mal, cuando los comparen con los de sus infancias.

Por esta razón las revistas para chicos suelen ser profundamente conservadoras: no intentan apartarse de los contenidos leídos en la infancia de los actuales adultos.

Y entonces las revistas faltan a uno de los principios fundantes de la prensa escrita: la intención de sorprender al lector. En este punto es bueno llamar a las cosas por su nombre, por lo general las revistas para chicos carecen de sorpresa.

La confusión del destinatario también se advierte en las publicaciones destinadas a los docentes. En esas revistas hay consignas o textos breves *para que lean los chicos*. Mejor dicho, para que les sean leídos.

Un tema poco explorado, además, es el uso que revistas y docentes suelen hacer del lenguaje. Es frecuente leer y escuchar un plural (que incluye al adulto) tal como «sacamos una hoja», «aprovechamos para ir al baño», etcétera. Ese plural inclusivo probablemente obedezca a las mismas causas que producen un gran exceso de uso de diminutivos cuando escribimos para niños o les hablamos: la ilusión de colocarnos más cerca de los niños, hacer el lenguaje más *comprensible*.

Un espejismo, por supuesto. Si un chico no sabe qué es una *pantufla*, por ejemplo, ganaremos poco llamándola *pantuflita*. Como no es más comprensible si decimos «nos ponemos los delantales» y, en realidad, se lo tienen que poner ellos.

Capítulo 7

Las imágenes en los libros para chicos

«Mi problema consiste en dar imágenes a un relato
que está solamente en palabras.
Yo soy un narrador de imágenes, alguien que desea compartir
una buena historia y que no utiliza como medio las palabras.
¡Como si el escritor pudiera hacer gestos mientras relata!
Y como no puede hacer gestos es el ilustrador quien los hace,
quien hace las voces gruesas y las vocecitas.»
Claude Lapointe (ilustrador)

Aunque en la actualidad las ilustraciones en los libros para niños nos parezcan naturales, en el sentido de que no causan asombro alguno, estos libros no siempre tuvieron ilustraciones. Los libros que llegaban a manos de los niños eran los libros de los adultos y, cuando empezaron a hacerse algunos especiales para su uso, como los niños eran *adultos en miniatura* no necesitaban sino unos pocos ajustes: algunas capitulares, una que otra viñeta o una sobria decoración en las páginas preliminares, tal vez en la portada.

Las ilustraciones llegan primero a las páginas de los folletines, de los almanaques, es decir, a los materiales destinados a públicos cuyas competencias lectoras eran débiles, analfabetos o semianalfabetos.

Es decir, históricamente, las ilustraciones se insertan en los libros para la infancia como apoyo para la comprensión del texto. Y debían ser ediciones de grandes tiradas para justificar el costo de esos grabados en madera y luego en cobre, aunque en ocasiones podían volver a usarse los grabados fuera de moda que se hicieran para los libros cultos.

Estas primeras ilustraciones destinadas a estos públicos comenzaron a mostrar «cierto esfuerzo de *simplificación* y de *legibilidad* (...) Hay otro rasgo propio de las ilustraciones de tipo popular que conservará luego el libro

infantil: la *intención graciosa...*»[42]

No es objeto de un trabajo como el presente seguir rastreando en la historia de la ilustración de los libros para niños. Baste con apuntar que, en sus orígenes, está **Comenius** (1592-1670), en su *Orbis sensualium pictus*, una suerte de diccionario alemán- atín que se propone casi como un método para la enseñanza de idiomas con una fuerte apoyatura en imágenes.

Para comenzar a elaborar un lenguaje común sobre este tema digamos que, en su aspecto creativo, un libro infantil es la unión del trabajo de cuatro personas o equipos: escritor, dibujante (o fotógrafo), si es que hay ilustraciones, diseñador gráfico y editor, que suele coordinar a este grupo. Estos profesionales elaboran un mensaje que no debe resultar anárquico, es decir, significar cosas esencialmente opuestas ni redundantes, o sea, significar lo mismo exactamente. Cada uno de estos tres lenguajes (texto, imagen y diseño) debe complementarse con los otros, enriquecerlos, ampliarlos.

Obviamente es el editor quien reúne al equipo, partiendo de su conocimiento del mercado, definiendo a qué niños estará destinado ese libro concreto y los aspectos relacionados con los costos de producción y los referidos a la comercialización.

En los últimos 40 años se produjo una verdadera revolución en materia de edición de libros infantiles. Editores más osados comenzaron a plasmar unos libros de altísima calidad, convocando a excelentes ilustradores y diseñadores gráficos.

Cuando en 1960 se lanza en Francia la colección *Dix dur dix*, **Robert Delpire**, su Editor artístico, **Jacques Monory**, Director de Arte y **Etienne Lalou**, Director literario, aseguran:

«El principio que rige la selección de las obras destinadas a niños que integran la colección DIX DUR DIX es el contrario del que se escucha a menudo en boca de los adultos: Está lo bastante bien para los niños...»[43]

[42] **SORIANO, Marc.** *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*, Traducción, adaptación y notas de Graciela Montes, Buenos Aires, Ediciones Colihue, 1995.

En este sentido la editora **María di Mase**, de Venezuela, fue una verdadera pionera en Latinoamérica. A poco de andar, las Ediciones Ekaré, vinculadas al Banco del Libro también venezolano, y el Fondo de Cultura Económica de México, proponen hasta hoy libros de calidad.

Esto no significa que en el pasado no existieran buenos editores e ilustradores de calidad. Vale, como ejemplos, recordar a **Hetzel**, el editor que descubrió a **Verne**, y a **François Ruy - Vidal**, el talentoso y atrevido editor que en los años '70 cambió el modo de editar libros para chicos, directa o indirectamente, en todo el mundo.

Las ilustraciones de los libros para chicos representan un nuevo lenguaje que se apoya en un texto, por lo que la libertad del artista plástico nace condicionada por el universo del autor literario. Esto no significa que la obra del ilustrador no sea creativa: en cierto sentido, es coautor junto al escritor en tanto ofrece su visión estética del texto. ¿Por qué decimos en cierto modo? El escritor parte de la página en blanco y sus límites están puestos en la escisión inicial del editor: publica ese texto o no lo hace. El ilustrador, en cambio, indefectiblemente es convocado por el editor, es contratado, por quien conoce sus antecedentes, para realizar una tarea posterior a la aprobación de un texto. En virtud de esto, el ilustrador no es dueño de realizar cualquier imagen; debe ser consciente de que habrá una lectura de sus creaciones, que no puede obstaculizar la otra lectura, la del texto, y que la misma será realizada por niños.

«Nos encontramos, por tanto, en una situación ambigua: por una parte, la ilustración reposa sobre un texto previo; por otra, para el pre-lector es an-

[43] **Citado por DESPINETTE, Janine.** *Tradition et novation dans les textes et illustrations des livres pour la jeunesse*, en el catálogo La Littérature en couleurs, homenaje a François Ruy-Vidal, s/lugar ni fecha.

terior a él y le sirve de punto de partida en la creación de un texto, de su texto. La ilustración no recupera su función inicial —revelar ese texto, explicarlo, realzarlo— hasta que no avanza el aprendizaje de la lectura y se accede al texto escrito.»[44]

Tomemos, por ejemplo, el caso de un cuento muy conocido —tal vez el más popular en nuestro contexto geográfico e histórico—; nuevamente nos referiremos a *Caperucita Roja*. Este cuento ha tenido muchísimas ediciones y fue ilustrado por infinidad de profesionales y aficionados. Supongamos que se convoque a un ilustrador hoy para realizar una nueva edición. Aunque parezca contradictorio, ofrecerá su visión de ese texto, tan subjetiva que diferirá de la de cualquier otro. Hará *su* Caperucita, pero, salvo que el texto lo pida, no puede hacer un astronauta, un pirata o un oso hormiguero, para poner ejemplos toscos. Esas imágenes de Caperucita, tan suyas, deben tender a fortalecer la *unidad* del libro; el lector no puede ver escindidos ambos lenguajes.

En todas las épocas encontramos ilustradores que conmovieron con su arte. Entre los europeos, por tomar unos pocos casos, recordemos a **Gustave Doré**, autor de versiones incomparables de los cuentos de **Perrault**, Don Quijote de la Mancha y La Divina Comedia; a **Etienne Delessert**, de la antológica *Guerra de los botones* y la serie *Yok-Yok*, y a **Roberto Innocenti**, autor de un *Pinocho* y de *Rosa Blanca*, conmovedores.

En Argentina debemos mencionar las innovadoras ilustraciones de **Oski** (Oscar Conti), en la colección Bolsillitos, y **Oscar Grillo, Ayax Barnes y Napoleón** (Antonio Mongiello) quienes, con la coordinación de **Oscar *el Negro* Díaz** participaron en colecciones memorables editadas por Centro Editor de América Latina, como, por tomar un solo ejemplo, *Los cuentos de Polidoro*.

Lo cierto es que, en la actualidad, las imágenes son tan importantes en los libros para niños que el nombre del ilustrador suele figurar en la tapa junto al del escritor. Con toda justicia.

Por lo dicho, cuando un docente o un padre eligen un libro para niños,

[44] **DUPONT-ESCARPIT, Denise.** *La ilustración del libro infantil: un arte ambiguo*. En: Piedra libre, Córdoba, Año X, N° 19, 2° semestre de 1997, CEDILIJ.

leen tanto el texto como las imágenes. Los adultos seleccionamos a partir de ambas lecturas. De algún modo, si se quiere un poco ingenuamente, nos constituimos en críticos. Sin embargo, no disponemos del arsenal, del bagaje de conocimientos que tiene un crítico literario o de artes plásticas. Pero ser conscientes de una serie de elementos presentes en las imágenes. Un gran ilustrador español contemporáneo, **Ulises Wensell**, señala:

«Creo que es preciso tener en cuenta que los ilustradores no están haciendo cuadros para colgar o para exponer. Lo que hacen son libros ilustrados, y además, libros para la infancia y la juventud. Por supuesto, en las ilustraciones de los libros infantiles y juveniles caben todas las técnicas y todos los estilos. Los ilustradores pueden demostrar en ellas su admiración por el grafismo, la pintura, el comic, el cine o las técnicas cinematográficas... Pueden inclinarse por la estilización lineal, el realismo pictórico, el simbolismo, el surrealismo, el impresionismo, el expresionismo, el *naïf* popular, el fauvismo, el estilo modernista, el arte abstracto o el minimal... Y pueden emplear las tintas, el óleo, la acuarela, las ceras, los rotuladores, los lápices de colores o el ordenador al realizarlas.

Naturalmente, si consideramos las ilustraciones individualmente, (...) podríamos emplear sólo los criterios valorativos al uso de la crítica de arte. La calidad estética de una ilustración se aprecia enseguida. Se nota. Se siente. Pero en cuanto que son ilustraciones de un libro y para un determinado público... ¿podríamos juzgarlas y valorarlas sólo como obras de arte plástico? Yo creo que no. (...)

Lo que me parece importante tener en cuenta, a la hora de juzgar las ilustraciones de un texto, es:

a• Si el ilustrador crea o no el contexto, el entorno, el mundo visual que el texto sugiere o por lo menos que el texto permite, y el soporte visual adecuado para que los jóvenes lectores puedan interesarse y seguir la historia narrada.

b• Si aporta algo personal que evidencie que ha interiorizado la historia y ha despertado en él un eco sensible que es capaz de transmitir y comunicar.

c• Si pone o no de relieve las sugerencias del texto y añade o no suge-

rencias visuales y afectivas propias.

d• Si domina la técnica que emplea.

e• Si se plantea problemas estéticos de importancia y los resuelve.

f• Si mantiene un estilo infantilista banal y convencional o aporta algo original, valioso.

g• Si crea, en fin, ilustraciones de calidad estética que tienen la capacidad de atraer, interesar y conmover a un contemplador (infantil o adulto) sin caer en la espectacularidad gratuita, en el rebuscamiento innecesario o en el ternurismo ñoño».[45]

Diferentes tipos de libros según las ilustraciones

Uno de los tipos de libros para niños más difundidos es el álbum, es decir aquellos libros en que predominan físicamente (o espacialmente) las imágenes por sobre los bloques de textos. Hay numerosas colecciones constituidas por álbumes en diversas editoriales latinoamericanas.

Por otro lado tenemos las colecciones clásicas, por lo general de narrativa, en las cuales predomina el texto. Es el caso de las colecciones *El Barco de Vapor*, de Ediciones SM; *Pan Flauta,* de Editorial Sudamericana; *El pajarito remendado,* de Ediciones Colihue; *A la orilla del viento*, del Fondo de Cultura Económica; *Torre de papel*, de Editorial Norma y la colección *Infantil-juvenil* de Alfaguara, entre otras.

Más excepcionalmente encontramos colecciones como *Libros del Malabarista*, de Ediciones Colihue, sin ilustraciones interiores, que denominamos de *puro texto*.

Como contrapartida, señalamos la existencia de libros que llamamos de *imágenes* a falta de un nombre mejor, carente de textos escritos. Se trata de libros en los cuales hay una verdadera secuencia narrativa que se desarrolla

[45] **WENSELL, Ulises.** *El papel de las ilustraciones en la difusión de los libros para niños.* En: **CERRILO, Pedro C. Y GARCÍA PADRINO, Jaime (comp.),** *Presente y futuro de la literatura infantil,* Cuenca, España, Col. Estudios, Ediciones de la Universidad de Castilla - La Mancha, 2000.

exclusivamente a través de imágenes. Este tipo de libros, especialmente aceptados en el nivel Inicial, presenta variaciones importantes: por la riqueza de la historia narrada a través de los dibujos, por la cantidad de ilustraciones, etcétera.

En libros que tal vez podamos calificar de *experimentales*, podemos encontrar textos e imágenes fragmentarios, retazos de relatos que buscan ser completados por el lector. Es el caso, por ejemplo, de *Los misterios del señor Burdick* del notable ilustrador y escritor norteamericano **Chris Van Allsburg**[46]

> Pero, ¿cuál es el papel de las imágenes en un libro para chicos? Entendemos que cumplen diversas funciones. En primer lugar, como sostiene **Nazareno Taddei**[47], estamos apuntando a la educación con la imagen y para la imagen. Efectivamente, en nuestros días la imagen visual ha cobrado una enorme importancia, y, precisamente por eso, ha entrado en competencia con la imagen en movimiento (cine, TV). Por ello es vital educar estéticamente a nuestros chicos como único recurso para que no sean adultos consumidores de imágenes enlatadas sin ningún poder de discriminación.

En esta competencia, según algunos expertos, el libro lleva las de perder. La difusión y el poder de la imagen en movimiento es incomparablemente mayor que el del libro.

« ...el proceso es irreversible y se corre el riesgo de sumir en el terreno de la trivialidad a la mayor parte de los instrumentos de educación y de divulgación del saber más utilizados. Entre ellos está el libro. ¿Cómo un objeto cuya estructura ha permanecido prácticamente inalterada desde sus orígenes podría estar adaptado a esta marea de imágenes en cantidades sin precedentes que se anuncian?» [48]

[46] **VAN ALLSBURG, Chris.** *Los misterios del señor Burdick*, México, Fondo de Cultura Económica, Col. Los especiales de A la orilla del viento, 1996.

[47] **TADDEI, Nazareno.** *Educar con la imagen*, Madrid, Ed. Marova, 1979.

[48] **BERTRAND, Gérard.** *L'image et le langage du sensible*, en: **A.A.V.V.**, *Les livres pour les enfants*, Paris, Les éditions ouvrières, 1977.

Es el mismo **Bertrand** quien nos señala las limitaciones del libro como portador de imágenes educativas, en sentido amplio, del ojo del lector. No solamente tenemos el problema de la difusión, también «la calidad de la imagen que propone el libro no armoniza con las aspiraciones y las tendencias estéticas más actuales. La ilustración no escapa, en efecto, a las desventajas que la vanguardia contemporánea señala en todos los métodos tradicionales de creación plástica. Aprisionado por los límites de la hoja de papel, este tipo de obras gráficas se enfrenta sin cesar, como la obra pictórica, al problema de una representación más o menos ilusoria de la realidad sobre una superficie de dos dimensiones»[49]

No obstante, aún adhiriendo a posturas como las de **Bertrand**, que a muchos pueden resultarles apocalípticas, la realidad es que en el presente —no disponemos de un seguro sobre cómo será el futuro— esas imágenes de los libros representan, en todo caso, poner algo de peso del otro lado de la romana, intentar el equilibrio entre la pobreza visual de la mayor parte de las imágenes televisivas y las que poseen (o pueden poseer) cierto nivel de calidad, como la de los libros.

Entonces, lo que deberíamos plantearnos aquí es el problema de a qué tipo de imágenes queremos que los chicos estén expuestos. En este sentido creemos más en la riqueza de las mismas, es decir, en el aporte plástico que realicen, que en los estrictos códigos de supuestos estudios sobre la percepción en los niños. Los textos teóricos señalan que un niño pequeño percibe figuras de colores planos, contenidas por un trazo neto y despegadas del fondo, que debe ser lo más neutro posible. Sin embargo, las imágenes televisivas no siempre tienen esas características y son percibidas con claridad —a veces más de la que quisiéramos— por los chicos. Por otro lado, algunas experiencias demuestran que, cuando el mensaje de la imagen es significativo, los chicos pueden comprenderlo a pesar de no ser la imagen adecuada según las prescripciones teóricas.

Creemos que las imágenes ideales de los libros para chicos debieran escapar de los estereotipos, aportar estéticamente la cosmovisión del creador y permitir que el lector de esa imagen pueda sumergirse en ella desde su propia cuota imaginativa, sin puerilizaciones ni excesos intelectuales que resultan distanciadores.

[49] **BERTRAND, Gérard.** 1977, Op. cit.

Dice **Monika Doppert:**

«Estereotipo es una imagen esquemática, simplificada, superficial, de alguna cosa o persona. Esa imagen se nutre de generalizaciones, u opiniones de segunda mano y preconceptos y se reproduce y multiplica irreflexivamente. No penetra en la realidad compleja, rica y contradictoria. Es una imagen prefabricada y empobrecida que existe y persiste gracias a nuestra falta de confianza en nuestra propia capacidad de observación en nuestro criterio, y gracias a nuestra inercia mental. Ella sustituye a la observación y la reflexión propias y puede terminar por impedirlas y atrofiarlas».[50]

Por eso, en nuestra opinión, la segunda función de la imagen en los libros para niños es la más importante.

Si la imagen no es redundante ni anárquica, si es una imagen que ayuda al texto a hacer soñar, así como el texto colabora con la imagen en el logro del mismo objetivo, entonces potenciamos el poder de la palabra y el único ganador será el lector.

El libro de imágenes y el álbum (con ilustraciones realizadas con seriedad y no como adornos coloridos para que el libro sea fácilmente vendible) son ejemplos de libros que los chicos pueden manejar con autonomía.

Creemos que en el primer caso podemos hablar de *lectura autónoma de imágenes* con chicos de cinco años y de *lectura orientada por el docente* con chicos de tres y cuatro años. ¿Por qué esta diferenciación?

[50] **DOPPERT, Monika.** *Dibujar para niños venezolanos*, citada por **SANDRONI, Laura y MACHADO, Luiz.** *El niño y el libro.* Bogotá, Procultura S.A. / CERLAL /Editorial Kapelusz Colombiana, 1984.

Porque creemos que «la lectura aparece en el momento en el que el niño capta la dimensión sintagmática, es decir, temporal de una historia. Y ello sucede cuando vuelve las páginas de un libro para percibir la continuación y descifrar la transformación de la ilustración en función de un antes y un después, experiencia que se convierte en característica esencial del proceso de leer»[51].

Ciertamente a los más pequeños les resulta difícil realizar esa relación temporal sin el apoyo de la maestra que debe ir guiándolo. Es por esta razón que la diferenciamos de la lectura autónoma de imágenes.

Como beneficio secundario de esta actividad diremos que ayuda a los chicos a estructurar secuencias temporales lógicas.

Entendemos, pues, que el contenido de *lectura de imágenes* debe ser tenido en cuenta por los docentes a tal punto que debieran darse una progresión de actividades a lo largo del año con este fin. Dicha secuencia variará en función de las experiencias individuales de los chicos, es decir de la estimulación recibida previamente y de las características y composición del grupo escolar. Todo debiera conducir a que los mismos chicos sean capaces de armar un libro creado por ellos con un verdadero hilo narrativo hacia el final del nivel Inicial.

Una reflexión final: la educación estética de los adultos, padres y primordialmente de los maestros, jugará en la formación de los niños.
Si nuestra sala de clase está adornada con las imágenes simplistas y estereotipadas de Pókemon, o Disney o... no podemos atribuirle la responsabilidad a los niños si no les gustan *Miró* o Kandinsky...✚

[51] **JEAN, Georges.** 1978, Op. cit.

Capítulo 8

✚ «El uso total de la palabra para todos» (Crear con la palabra)

«Yo espero que estas páginas puedan ser igualmente útiles
a quien cree en la necesidad de que la imaginación
ocupe un lugar en la educación;
a quien tiene confianza en la creatividad infantil;
a quien conoce el valor de la liberación que puede tener la palabra.
El uso total de la palabra para todos me parece un buen lema,
de bello sonido democrático.
No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo.»
Gianni Rodari

El niño del nivel Inicial se encuentra en una etapa muy importante de estructuración de la lengua. Desde la cuna, y paulatinamente, va construyendo el lenguaje que expresa, en primer lugar, sus necesidades. Este lenguaje se construye a partir de los lenguajes recibidos socialmente. Pero también, paralelo a ese lenguaje de la necesidad, aparece un lenguaje como material lúdico. Así como el juguete es conocido por el bebé a partir de ser chupado, manipulado, golpeado, olido, etc., las palabras también son juguetes cuando el bebé las oye y luego las repite con sus posibilidades fónicas. Incluso lo son cuando explora esas mismas posibilidades. Probablemente sean las palabras el primer juguete —masivo y a la vez exclusivo— del que dispone el ser humano.

Es preciso reiterar que ese niño llega al jardín con un lenguaje más o menos estructurado en función de la estimulación recibida en el hogar. Será la institución escolar la que actuará como estímulo, poderosísimo, en ese momento clave. Miremos la cuestión desde las funciones de lenguaje. Hay una

palabra herramienta, como la define Jacqueline Held[52], un lenguaje que se caracteriza «por hacer imposible todo equívoco, toda ambigüedad, la de ser inmediatamente comprendido por todos. Es y debe ser unívoco... Lenguaje práctico, utilitario... Un símbolo corresponde a una realidad y a una sola». Este es el lenguaje social, el que asume la arbitrariedad del signo y su poder cotidiano y uniforme de comunicación. Que aspira a ser unívoco, preciso.

Pero también está esa otra palabra, la palabra-creadora que es propia de los niños y de la literatura, o para ser más amplios, de los adultos que hacen de la palabra una herramienta creativa, los que la usan como los pintores utilizan sus pinceles, telas, pinturas. Ésta no es unívoca sino ambigua, no es precisa sino sugerente, no es herramienta sino juego placentero, no es singular sino plural.

Tradicionalmente la institución escolar entendió que la lengua era sólo un conjunto de palabras - herramientas. Y, en el mejor de los casos, dejó un espacio para una creatividad dirigida cuyos resultados eran casi siempre esperables. Se trataba de producir mensajes creativos «a la manera de...» la estética del docente. Sólo tenían una apariencia de creatividad.

Ya **Sigmund Freud**, a principios del siglo XX, describía:

«Cuando el niño aprende el vocabulario de su lengua materna, se complace en experimentar con ese patrimonio de una manera lúdica. Acopla las palabras sin preocuparse por su sentido, para gozar del placer del ritmo y de la rima. En forma progresiva se prohíbe ese placer al niño hasta que al final sólo se toleran las asociaciones de palabras según su sentido.»

Y cuando relaciona juego con creación poética dice:

«¿No deberíamos buscar ya en el niño las primeras huellas del quehacer

[52] **HELD, Jacqueline.** *Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario*. Barcelona, Ed. Paidós Ibérica, 1981.

poético? La ocupación preferida y más intensa del niño es el juego. Acaso tendríamos derecho a decir: todo niño que juega se comporta como un poeta, pues se crea un mundo propio o, mejor dicho, inserta las cosas de su mundo en un nuevo orden que le agrada. Además, sería muy injusto suponer que no toma en serio ese mundo; al contrario, toma muy en serio su juego, emplea en él grandes montos de afecto. Lo opuesto al juego no es la seriedad, sino... la realidad efectiva. (...)

Ahora bien, el poeta hace lo mismo que el niño que juega; crea un mundo de fantasía al que toma muy en serio, vale decir, lo dota de grandes montos de afecto, al tiempo que lo separa tajantemente de la realidad efectiva».[53]

Por supuesto, la tarea de los adultos que acompañan al niño en su crecimiento, en especial la de los docentes, consiste en trabajar con ambas funciones de la lengua. Aunque conscientes de que la palabra - creadora es un camino que puede conducir a la palabra - herramienta, en tanto que un trabajo exclusivo sobre este último aspecto esteriliza lo lúdico. Retomando alguno de los conceptos de **Freud** y trayéndolo a nuestros días, un mundo escindido del juego, conformado solo por la realidad, nos impediría ver una película, leer una novela y no podríamos escuchar música. En un mundo de *realidad efectiva* todos los mensajes debieran interpretarse de un único modo, y solo de ese modo.

El difícil equilibrio entre estos aspectos del lenguaje y «cómo conciliar una actitud personal del niño ante la palabra y el enriquecimiento cuanti y cualitativo de su campo léxico y sintáctico» ha sido planteado de este modo:

«Mediante una infinita variedad de textos adultos propuestos constantemente. Y propuestos en un contexto no dogmático. Una riqueza, una diversidad de modelos tales, que el niño no pueda limitar ninguno de un modo definitivo, sino que vaya construyendo, poco a poco, con el correr de los días y de los años, su propia expresión. Una impregnación difusa y no un mode-

[53] **FREUD, Sigmund.** *El creador literario y el fantaseo (1908 [1907])*, En: Obras completas, tomo IX, Buenos Aires, Amorrortu editores, 3ª reimpresión, 1993.

lo único, codificable y más definible»[54].

Un párrafo aparte merecen las actividades que, apoyadas en un texto, suelen proponérseles a los niños. Dichas propuestas denominadas «proyección de la lectura», «actividades culminatorias», «actividades expresivas», o «animación a la lectura», llegan a los chicos desde distintas posturas pedagógicas. La escuela tradicional proponía un «intercambio»: a cambio del cuento era preciso *devolverle a la seño* un lindo dibujito. Con el tiempo comenzó a sofisticarse el pedido: el dibujito pasó a ser *expresión grafo-plástica*. Pero no cambió el criterio.

En nuestra opinión —y volviendo a los capítulos iniciales de este libro—, un texto literario tiene entidad propia, es un fin en sí mismo. Si el objetivo es disfrutar de un mensaje estético no se justifica que, necesariamente, se organicen actividades posteriores.

No obstante, no todas las propuestas son iguales. Algunas presentan un sesgo reproductivo: intentan pasar a otro código el mensaje del texto. Son casi una traducción. Los productos elaborados presentan una pobreza expresiva notable.

Pero es justo señalar que también hay propuestas que tienden a ensanchar los significados textuales. Propuestas que se inician en el texto y que nos proponen avanzar sobre lo no dicho antes que reproducir lo dicho.

Toda actividad de animación de la lectura debe permitir a los chicos comprender, gozar y reflexionar sobre un texto dado. Si nos atrevemos a jugar con él, si nos permitimos penetrar en él tan profundamente como podamos, probablemente despertaremos el interés necesario como para que los chicos deseen volver a escuchar otros y aún deseen leerlos ellos mismos.

En síntesis: las actividades de este tipo no son imprescindibles y la sensación de que nos falta algo si terminamos la actividad con la lectura es, simplemente, un prejuicio. En caso de planificarlas, es menester estar seguros de que verdaderamente amplían los significados textuales.

Sin embargo, es necesario detenernos brevemente en la cuestión de los recursos en la animación a la lectura. Lo haremos desde una situación que funcione como ejemplo.

Entendemos que las actividades de animación a la lectura deben *animar, entusiasmar, motivar* positivamente a los chicos hacia los libros y la lectura.

Supongamos que, en ese contexto, en un jardín se organiza una función de títeres. La maestra de la sala toma un cuento, por ejemplo *El viaje de un cuis muy gris* de **Perla Suez** o *Más chiquito que una arveja, más grande que una ballena* de **Graciela Montes**, ambos publicados en la colección Pan Flauta, serie Azul, de la Editorial Sudamericana. Y, con la colaboración de otra maestra o de una mamá, prepara una verdadera y excelente representación. Los chicos gozan de la pequeña obra y la maestra, inteligentemente, al finalizar, cuando los títeres *salen* para agradecer los aplausos, hace que uno de ellos lleve en sus manos el libro donde está publicado el cuento en cuestión. Es más: el títere cuenta que hay, en ese libro, otros cuentos tan divertidos como el representado.

Si el libro fue profusamente mostrado, es probable, entonces, que cuando el libro vaya a la biblioteca de la sala, alguno de los niños lo pida para que le sea leído. O si hay padres entre el público, elijan comprar ese libro que parece haberle gustado mucho a su hijo o hija,

Este ejemplo muestra cómo una función de títeres puede conducir a los libros. De no haber mediado ese saludo final con el libro como protagonista, todo el trabajo hubiera derivado en el muy loable objetivo de disfrutar de una función de títeres. Pero de promoción de la lectura, nada.

Los juegos con la palabra

Esbozamos aquí esta clasificación, sin duda incompleta, de juegos con la palabra. La rica realidad de la sala podrá llenar las omisiones. Deseamos de-

[54] **HELD, Jacqueline.** *Op.cit*, 1981.

jar constancia de que hemos descartado un sinnúmero de juegos en los cuales la palabra cumple un papel ritual y no creativo, tales son los casos del Martín Pescador y Antón Pirulero, por ejemplo. Esto no significa desconocer en esos juegos su función intrínsecamente lúdica, importantísima en esta etapa evolutiva. Ni su valor por ser parte del acervo cultural tradicional.

1. Juegos con los sonidos y los ritmos
1.1. Búsqueda de rimas.
1.2. Un barquito cargado de...
1.3. Una oración dicha con distintas entonaciones según estados de ánimo (contento, triste, mientras tengo hipo, semi dormido, etcétera).

2. Semánticos
2.1. Juegos con homónimos.
2.2. Juegos con antónimos.
2.3. Inventar adivinanzas.
2.3. Inventar trabalenguas.
2.4. Juegos con sinónimos (ejemplo: En las tiendas de París...).
2.5. Diccionario fantástico (dada una palabra inexistente, con una orientación —por ejemplo el nombre de un animal— o sin ninguna pista, inventar o describir el significado u objeto).

3. Con el lugar que ocupa una palabra
3.1. Desarmar oraciones (cambiar el orden de todas o de algunas palabras).
3.2. Canjear una palabra de la oración por otra *inventada*.

4. Actividades con el uso social de la lengua
4.1. Reportajes reales y/o ficticios.
4.2. Registrar recetas de cocina o menús ficcionales (asquerosas, de vampiros, etcétera).

5. Juegos narrativos de creación
5.1. Narrar una historieta muda.

5.2. Inventar el final de un cuento.
5.3. Inventar un cuento (individual o grupalmente).
5.4. Inventar biografías ficcionales.

6. Juegos dramáticos de creación
6.1. Improvisaciones con títeres.
6.2. Dramatizaciones.

✠ Algunas precisiones conceptuales y didácticas sobre la producción oral de relatos ficcionales

En un documento complementario del Diseño Curricular para el nivel Inicial de la Ciudad de Buenos Aires[55] planteamos algunas cuestiones que, entendemos, tiene sentido refrescar para los docentes que se desempeñan en ese ámbito geográfico y presentar esas ideas para su discusión entre quienes trabajan en otros espacios geográficos.

En primer término, discutíamos allí la denominación *taller literario*, tan frecuente tanto en el nivel Inicial como en el primario o EGB. Si recordamos que los discursos literarios parten, consciente o inconcientemente, de una intencionalidad estética del autor, la producción de los niños pequeños no podría ser considerada como *literaria*.

En efecto, los niños pequeños producen textos por el juego, por la diversión que ocasionan en el productor. La cuestión de impactar a otros está ausente casi por completo.

Desde esta perspectiva, si a las actividades de producción planificadas coherente y sistemáticamente, las denominamos *taller de escritura, taller de invención de cuentos, taller de las palabras* o cualquier otro que encontremos en esta línea, quitaremos este preconcepto de que un niño de 4 ó 5 años *produce* literatura.

---

[55] **Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación.** Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial, Buenos Aires, 1995.

Lo que parece una cuestión terminológica no es tal; las denominaciones responden a criterios, a posturas pedagógicas y literarias. Es importante evitar ese peligroso todo es igual, que hace que no podamos discriminar un cuento, de una crónica o de un poema.

En ese documento planteábamos algunas sugerencias a tener en cuenta cuando abordamos la creación de relatos ficcionales con los chicos. Decíamos[56]:

«Destacaremos algunas cuestiones (...).

La primera es tener presente, permanentemente, que la historia a crear es la de los chicos y no la nuestra. A partir de esto, cuidarse de que las preguntas orientadoras abran todas las posibilidades y no condicionen las respuestas. Por ejemplo si, en el caso de creación del personaje, preguntamos: ¿Es un animal o una persona? Estamos acotando el campo a las alternativas dadas por nosotros. En cambio la pregunta ¿Cómo es?, abre todas las posibilidades, aún la de que nuestro personaje sea invisible.

La segunda es comprender que la creación grupal es muchísimo más compleja que la creación individual. La creación grupal facilita el ocultamiento de quien no desea mostrarse; si no aporta al trabajo grupal, puede pasar inadvertido. Pero, si los integrantes están muy comprometidos con la tarea, en las creaciones grupales es necesario muchas veces renunciar a las ideas propias en pro de las propuestas de otro. Por ejemplo, si un nene propone que el personaje sea un perro y otro sostiene que el protagonista es un chico de cinco años, alguno de los dos deberá renunciar a su propuesta. Renunciamiento que se hará —por acción del docente y/o del grupo—del modo menos traumático posible, pero que siempre será un renunciamiento.

En tercer lugar es preciso enfatizar, una vez más, la importancia de llevar un registro escrito de los aportes de los chicos, escribir luego la historia en una cartulina o papel afiche y volver a ella con dos objetivos, aparentemente contradictorios:

1• la escritura es un registro que nos permite contar una historia *siempre igual* —el subrayado es actual— (y para eso empezamos a escribir los hombres; para asegurar la perduración de un discurso, para retomarlo cada vez que nos da la gana o que lo necesitamos);
2• todo texto es, en esencia, hasta su publicación —aunque el mismísimo **Borges** retocaba sus textos para cada reedición— un pre- texto. Es decir que podemos corregirlo, agregarle palabras o quitárselas, cambiar el orden de las oraciones, etc. A ningún escritor 'le sale' un texto de primera intención; a los chicos tampoco. Instalar el concepto de reescritura facilita la concepción del texto como producto del trabajo, concepto que está lejos de la mágica e inexplicable 'inspiración'.

La cuarta cuestión se relaciona con el clima que debe reinar en los momentos de creación de textos (ficcionales). Esta es una actividad que requiere un clima distendido, relajado. Un clima que favorezca la producción. Dicho de otro modo: será muy difícil lograr buenos trabajos al entrar a la sala con mucha excitación de una intensa actividad física o mientras esperamos que llegue el transporte que nos llevará a una visita muy trabajada previamente.

Y, finalmente, **la quinta** cuestión está relacionada directamente con el ejemplo. Suele ser más sencillo empezar por construir un personaje.

Esto no quiere decir que entendemos que no hay otro modo de crear un cuento que comenzando por el personaje. **Gianni Rodari**, en su ya célebre *Gramática de la fantasía*, trae muchas propuestas, algunas de ellas que, como la del binomio fantástico, resultan un modo más que interesante para emplear como disparador en el nivel Inicial».

Otra posibilidad es partir de una situación dada. Si se toma este partido, ya se empieza con una ventaja: las situaciones muestran en un primer plano, acciones, y las acciones son el corazón de los cuentos. Los hechos son los que

[56] **Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación.** Anexo... *Op. cit., 1995.*

hacen progresar la trama.

Pero cuando les pedimos situaciones a los niños, suelen traernos historias —a veces sin modificación alguna— que tomaron de algún dibujo animado de la televisión o de la película vista recientemente. También pueden devolvernos los cuentos que los adultos les contáramos y que ellos recuerdan porque fueron los de mayor impacto. Es decir, esta propuesta suele conducir directamente a la creación de otros, ya validadas socialmente.

Continúa el *Anexo*: «Y de lo que se trata aquí, más allá de cualquier valoración sobre los medios masivos de comunicación, es ayudarlos a expresarse, salirse de los estereotipos, de la copia, para que se muestren tal como son y como quieren ser.

Aunque, precisando, la construcción del personaje en el primer momento no consiste, por ejemplo, en convenir un nombre y una especie: 'nuestro personaje será un oso y se llamará Pepe'.
Construir un personaje significa definir las características, genéricamente, como pinceladas, pero, sobre todo, las características que diferencian a nuestro Pepe de todos los demás osos. Si decimos, para seguir con el ejemplo, que Pepe es un oso bueno, marrón y que le encanta la miel, todavía Pepe no se recorta de la osidad, si se nos permite el neologismo. Pero si decimos que, cada vez que ve una mariposa, Pepe, inevitable e irrefrenablemente, canturrea un vals criollo o busca una piedrita colorada o...
Es evidente que ya estamos en camino de tener un personaje único, irrepetible, entrañable.

Cuando tengamos estas características únicas, cuando el personaje esté construido en el interior del grupo y de cada nene, será más fácil ponerlo en una situación coherente con el personaje. La coherencia aludida no es ni debe ser sinónimo de real. Para un dragón es coherente, lógico, echar fuego por la boca, por ejemplo.

Si hemos construido entre todos una princesa, que vive en un castillo hermosísimo, que tiene infinidad de vestidos y que es muy coqueta, que sueña con el príncipe con el que se casará algún día, etc., a este personaje le pueden suceder ciertas cosas pero no cualquier cosa.

Ya sea porque permanezca dentro de ese esquema o porque se salga totalmente de él, nos sería muy difícil convertir a este personaje en un espeleólogo o una astronauta. No es que esto sea imposible —en literatura no hay nada imposible, en rigor—, lo que será difícil es evitar un forzamiento.

También podemos 'entrar' a la creación desde otros disparadores, como decíamos más arriba. Además de 'arrancar' desde el personaje podemos hacerlo desde las situaciones —alguien que ríe, que llora, que se pega un porrazo, etc.— o, simplemente, como propone **Rodari**, desde un par de palabras sugerentes, que se entrechocan, que provienen de campos semánticos diversos».

Es indudable que, en toda producción hay un componente de desafío: partir de una página en blanco, de un no texto, usando el repertorio de palabras de siempre, y con esto producir algo nuevo, singular. En el caso del binomio fantástico rodariano, ese par de palabras debe ser provocador, estimulante.

Del par *casa - hermosa* es más difícil (aunque no imposible) producir un texto robusto, original, que del par *casa - de papel* o *casa - para dinosaurios gigantescos, o casa - que flota en el espacio*, etc. Volviendo al ejemplo de las situaciones: una persona que resbala y se cae en la calle es una situación común, estereotipada.

Para singularizarla podemos pensar en adónde iba nuestro personaje cuando resbaló; de dónde venía, o acaso en un tic, una conducta reiterada (se cae todos los 29 de febrero a las 5 en punto de la tarde, o se cae en los días pares, o...).

Para terminar, señalaremos que estas actividades de producción son más difíciles de realizar con el grupo total que con pequeños grupos. Y que, una vez creadas las historias en el seno de estos grupos, ya sea dentro del juego-trabajo como en otras oportunidades que los docentes estimarán apropiadas, resultará interesante la actividad de contar la historia inventada al grupo grande.

De este modo los creadores de la historia dispondrán de un auditorio que la desconoce y que, en consecuencia, preguntará sobre todo aquello que no está claro o que más le interesó. Y esto es una excelente razón para volver a la re-escritura de ese texto.

Capítulo 9

Organización de la biblioteca en la sala

En muchos casos, la biblioteca de la sala será la primera oportunidad en la vida de los niños para contar con una cantidad de libros, con una cierta organización, al alcance de sus manos. Allí sus sentidos tomarán contacto con estos objetos culturales: los palparán, mirarán, olerán... En pocas palabras, explorarán y descubrirán los libros, fuentes de conocimiento, de creación y de recreación.

- Estará ubicada en un lugar accesible para los chicos y compuesta por libros adecuados a la edad de los mismos. En este sentido la maestra debe funcionar como asesora de los papás o de la asociación cooperadora en cuanto al material a aportar. No puede ser un depósito de libros descartados y poco atractivos.

- La decoración debe ser alegre y los mismos chicos pueden colaborar poniéndole un nombre, realizando los carteles, guirnaldas.

Debe estar bien iluminado y provisto de elementos que inviten a quedarse allí a hojear libros y revistas: una pequeña alfombra, una estera de juncos, algunos almohadones; en fin, elementos que inviten a sentarse o echarse a leer.

Es bueno recordar que es preferible que la biblioteca se parezca a una kermese antes que a un sepulcro.

- En cuanto al material, recordemos el criterio de diversidad expuesto an-

teriormente: en la biblioteca deben coexistir cuentos, poesías, libros informativos, diccionarios, revistas, suplementos de diarios, libros de cocina, turísticos, de bricolaje (o manualidades), etcétera.

• Si se trata de una biblioteca circulante, es decir con préstamo a domicilio, y se cuenta con la posibilidad de que cada familia compre un libro, siempre resulta exitoso el recurso de hacer un listado y que la compra se realice como una *lista de casamiento*. Este sistema, que permite que los libros sean de calidad y que no se repitan títulos, implica hacer un acuerdo con un librero de la zona. Se le anunciará que unas familias —tantas como alumnos tenga en la sala— comprarán los libros que componen la lista que puede proveerse en ese momento en su comercio. Lo que permitirá gestionar un descuento.

Cada familia recibirá una lista similar junto a la comunicación del descuento acordado en ese comercio. A medida que los padres con sus hijos concurren a la librería y van adquiriendo títulos, el librero debe ir tachando los vendidos. Para que la última familia tenga también opciones, es conveniente que la nómina tenga un 15 a 20% de títulos de exceso. O sea, si en una sala hay 20 niños, deben constar en la lista 24 ó 25 títulos.

Este sistema debe ser reforzado por otros títulos tomados de la biblioteca de la escuela o adquiridos con recursos escolares. Es deseable acotar el número de ejemplares: ni tantos como alumnos haya, porque algunos casi no tendrán posibilidad de elección, ni libros en exceso que, en los niños pequeños, lo que suelen provocar es confusión. Lo ideal es un exceso de libros de entre 25 y 50%.

• Volvamos ahora a la organización en general; proponemos que los libros estén clasificados por colores en el lomo, indicando tipos de libros (literarios, de información, de referencia, etc.) y, dentro de cada grupo, especificaciones o clasificaciones internas (poesías, cuentos, novelas o libros de animales, de plantas, de otras épocas, de cosas para hacer, etcétera). De este modo los chicos podrán servirse solos.

• Es aconsejable que el niño vea al libro tal cual es, de modo que si se desean forrados deberá hacerse con polietileno transparente o con algún vinílico autoadhesivo, también transparente.

• También resulta recomendable que algunos libros luzcan sus tapas de frente. Es decir que no todos se muestren *de lomo*. Algunos podrán estar *parados*, mostrando la tapa, mediando un pequeño atril o simplemente apoyados contra los que están ubicados convencionalmente. «La fórmula libro que se ve = libro que toman no suele fallar.» [57]

Si se adopta este criterio, es conveniente que esos libros que tienen una exhibición especial sean seleccionados con un criterio preestablecido. Podemos tener la semana de los libros con gatos o la quincena de los libros con aviones, por tomar un par de ejemplos. Esos serán libros en *promoción*, por lo que es conveniente hacer algún afiche que, de ser posible, reproduzca algunas de las tapas debidamente ampliadas.

• Es conveniente que la cantidad de ejemplares exceda el número de alumnos, especialmente si la biblioteca es circulante.

• Además es preciso planificar cómo y con qué frecuencia se incorporarán nuevos libros a lo largo del año (uno por quincena, por mes o por bimestre, según sean las posibilidades). En este sentido es más eficaz dar ingreso a un libro por quincena que introducir cuatro nuevos títulos por bimestre.

La incorporación de cada libro nuevo nos ofrece la oportunidad de mantener vivo el interés por la biblioteca y los libros y, además, nos justifica unas actividades especiales, una suerte de fiesta, en la cual deberá presentarse el nuevo título: hojearlo junto con los chicos, contar a grandes rasgos el contenido para despertar el interés, pe-

[57] **RUEDA, Rafael.** *La biblioteca de aula infantil.* Madrid, Narcea, 1995.

ro no para abreviar la historia, ni ubicarlo en el anaquel inmediatamente sino exhibirlo en un atril o dejarlo en exposición por algunos días, etcétera.

No siempre la incorporación de títulos ha de ser definitiva: si el grupo está iniciando un proyecto de huerta, por ejemplo, es interesante aportar por un tiempo limitado, y sin ingresar a la colección para préstamo a domicilio, algún libro de la biblioteca de la escuela o personal del docente.

• Si la biblioteca de sala ofrece préstamo a domicilio, es preciso preparar un conjunto de reglas que, consensuadas, funcionarán como reglamento. Estas reglas aludirán al cuidado de los libros, al cumplimiento de los plazos de préstamo, etcétera. Con el objetivo de lograr una mayor adhesión al proyecto de biblioteca han de organizarse actividades que refuercen la participación y la pertenencia de los niños, como ejemplificaremos más adelante. Así podrá ponérsele un nombre a la biblioteca, nombrar madrinas y/o padrinos; serán escritores, ilustradores o personas de la comunidad, entusiastas y colaboradoras, evitando que sea familiar directo de alguno de los chicos.

• En la línea de reforzar la pertenencia de los chicos, se pueden hacer sencillos carnés que acrediten a su poseedor como socio. Su exhibición podrá ser obligatoria para retirar libros en préstamo, por ejemplo.

• No es recomendable, por supuesto, comenzar con el préstamo a domicilio al comenzar el año escolar. Es preciso un mínimo tiempo de espera para que se construya una elemental normativa entre los niños, que se encuentre lo suficientemente internalizada.

• En pocas palabras: la biblioteca debe ser un lugar vivo del salón y no un anaquel de fósiles de museo; debe ser un lugar acogedor y confortable y no un lugar húmedo, feo, inhóspito.

Debe ser un lugar de encuentro y no un accidente geográfico.

Capítulo 10

Otras actividades de promoción y valoración del libro y la lectura

La maestra jardinera tiene las posibilidades inmejorables para convertir a los libros en objetos queribles. Las actividades que desarrollará en un programa de formación de lectores habrán de contar con la colaboración de los padres, aunque más no sea con su presencia.

En primer lugar es importante que los padres adviertan que el plan a implementar redundará en beneficio de sus hijos. Y que, si ellos participan en la medida de sus posibilidades, si esa participación es auténtica y no forzada, el resultado mejorará sensiblemente.

También es bueno dejar sentado que la presencia de los padres debe acompañar a los niños en la lectura a lo largo de toda su escolaridad. En realidad, es conveniente convocar a las familias, no importa de qué tipo sean: familia clásica, padres separados, primerizos o cargados de hijos, de cualquier grupo étnico, padres nuevos en el barrio o familias de larga historia en él, etcétera.

Antes de la convocatoria debemos tener muy claro qué participación les pediremos y si las tareas y el tiempo que les serán posibles. Es decir, nuestro plan debe ser flexible y variado, para que el compromiso de cada familia esté vinculado con sus deseos y su disponibilidad.

A continuación enumeramos algunas acciones que sugerimos, sin pretender hacer un listado exhaustivo ni invalidar otras que se hacen en las escuelas.

1• Promover el tema en reuniones de padres. Los papás, por lo general, están ávidos de información sobre literatura infantil y en muchos casos desean fervientemente que sus hijos sean lectores. Por lo general, no saben cómo lograrlo. Tal vez se pueda dedicar una de las reuniones anuales al tema, con la conducción de algún especialista o dirigida por el docente.

Es un momento especial para la recomendación bibliográfica y para escuchar y debatir las opiniones con ellos.

Poner el foco en el tema le da relevancia, por eso sugerimos que esta reunión se realice dentro de los primeros cuarenta y cinco días del año escolar. Pero también debemos saber que algún tiempo después de realizada, su efecto tenderá a diluirse. A menos que lo sostengamos con algún recurso. Hace algunos años, una institución cordobesa, el CEDILIJ, elaboraba unos menús de lectura. Pueden ser hojitas muy sencillas, del tamaño de un cuarto de una hoja A4.

Veamos un ejemplo:

Para todos los paladares

✚ MENÚ de lecturas

✚ Aperitivos

Adivinanzas de la abuela

Redondo redondo, barril sin fondo. (El anillo)

Una vieja con un diente que llama a toda la gente. (La campana)

✚ Entradas

Zoo loco de María Elena Walsh

✚ Plato principal

Más chiquito que una arveja, más grande que una ballena

de Graciela Montes

✚ Postre

La vuelta al mundo de Javier Villafañe

2• Programar visitas de escritores y de ilustradores. Si la maestra planificó leer varios (o todos) los cuentos y/o poemas de un libro, ¿por qué no intentar conectarse con el escritor y/o el ilustrador para que, en una visita a la sala, sean ellos quienes lean el primer cuento o poema seleccionado? O, si les leímos un libro completo o varios textos de un mismo autor, ¿por qué no invitarlo y que los chicos lo reporteen?

Es importante preparar con la antelación necesaria estas visitas. Los niños deben conocer previamente la obra de esos autores y deberá dedicarse, por lo menos, una jornada para hacer un registro escrito de las preguntas que les formularán los niños.

Los chicos comprenderán rápidamente que el escritor o escritora es una persona como sus padres, como sus tíos, primos, abuelos; de carne y hueso.

Es conveniente planificar con la visita los detalles del encuentro: cómo comenzará, en algún momento —tal vez como cierre— ¿leerá o contará un cuento? ¿Será un cuento de su autoría o aquel que era su favorito en su propia infancia? ¿Firmará autógrafos?, etcétera.

Si razones de distancia impidieran invitar a estos profesionales, puede optarse por escribirles una carta en la cual se puede incluir una cantidad razonable de preguntas; en este sentido, la tarea de preparación de preguntas a realizar es idéntica. Las editoriales pueden ser intermediarias o facilitadoras de direcciones de sus escritores e ilustradores.

La visita del ilustrador puede coincidir con la inauguración de una muestra de su obra. Por supuesto no siempre es posible hacerla con originales, pero siempre es posible hacer algunas fotocopias ampliadas en color y *enmarcarlas* como se suele hacer con la pintura en exposición.

Una variante es invitar a un lector entusiasta por todos conocido, o a un deportista, actor, cantante, etc., en cuyo caso tal vez pueda el docente sugerirle el texto a leer.

Si ninguna de estas alternativas resultaran posibles, la directora, como persona que no tiene contacto prolongado con ellos, puede ser una persona a convocar.

3• Invitar a los abuelos para que narren cuentos. También puede ser para que narren historias de su infancia. U organizar una sesión de adivinanzas, trabalenguas, coplas, versitos ligados al juego y otras especies del rico folclore infantil. Tal vez el marco más adecuado a esta actividad sea *La Hora del Cuento*, una hora prefijada a desarrollarse una o dos veces por semana. Con los abuelos (o adultos mayores vecinos de la escuela) también es conveniente preparar la actividad. Si el anciano es de otra nacionalidad —y habla otro idioma— es interesante que diga alguna rima en su lengua natal y que luego la traduzca. Se le puede pedir que lleve fotos, que cuente cómo era la escuela en tiempos en que él era alumno, etcétera. Se puede pensar en recibir un abuelo o abuela por semana, entre otras razones para que todos los abuelos pasen por la sala. Si cada uno lleva un cuento, algunas adivinanzas, coplas, etc., ya escritas en una hoja de formato convenido, su nieta o nieto puede asumir la tarea de ilustrar esa página. Al finalizar el ciclo de visitas se pueden encuadernar, conformándose de ese modo *El libro de los nietos y los abuelos*. Por supuesto, a los niños que no tienen abuelos vivos o que vivan en la misma ciudad, se les permitirá reemplazarlos con los padres, algún vecino viejito, etcétera.

4• Organización de una feria del libro en el jardín. Con el asesoramiento de especialistas, libreros —especializados o no— o, en último caso, de las editoriales, se puede realizar una feria en la cual los chicos y los papás tengan contacto con los libros, puedan hojearlos, ver la enorme variedad que en las librerías generales no se suele ver, etcétera. Es fundamental que la escuela toda se comprometa con la actividad y que no se realice para llenar un requisito burocrático. En el marco de la feria se puede invitar a autores, ilustradores, especialistas. Se puede *hacer* un libro entre toda la comunidad educativa (algunos escribirán, otros dibujarán, etc.); y el resultado puede ser encuadernado como un libro; hacer afiches promocionando la feria (de paso salir del jardín y pedirle a los comerciantes del barrio autorización para ponerlos en las vidrieras o en postes de alumbrado, oficinas de correos,

teléfonos públicos, etc.) y todas las actividades que se puedan imaginar, que guarden relación con la promoción de la actividad.
Si la feria mostrara materiales infantiles/juveniles y para adultos, es conveniente exhibirlos en mesas separadas. Y también ofrecer alguna charla para los padres, fuera del horario escolar, para abordar la temática de la importancia de los libros en las vidas de sus hijos.

5• Presentaciones y exposiciones de libros. Organizar presentaciones de libros puede estimular a los niños a que pidan luego su lectura. Es preciso pues, preparar este acontecimiento cuidadosamente. Prever quién va a ser el presentador (¿un invitado?, ¿la maestra?, etc.), si habrá alguna campaña publicitaria consistentes en afiches, invitaciones a los padres, etcétera. Es importante que la presentación estimule a los niños y los oriente en cuanto a la temática que aborda pero absteniéndose de contar el final, es decir de desalentarlos en el acercamiento al texto.
En lo que hace a las exposiciones, éstas pueden ser con un eje ordenador temático (libros con mascotas, libros con fantasmas y castillos, libros de cuentos maravillosos) o ser de carácter general.
Es recomendable que la exposición se ubique en un lugar de fácil acceso así como evitar que sea en un lugar de paso. Por otra parte no es bueno que dure demasiado: no más de dos o tres días son suficientes. A medida que pasan los días la exposición sufre un deterioro lógico que la desmerece.

6• Visita a la biblioteca del barrio y/o librerías especializadas. Es necesario que estas salidas obedezcan a un plan preconcebido. La maestra visitará el lugar previamente, como para saber qué verán los chicos y planificar para sacarle a la visita el mayor rédito posible. En dicha planificación no deberá descuidarse el potencial interés de los chicos. Si hubiera una entrevista al bibliotecario o librero será conveniente llevar preparadas las preguntas.
En caso de elegir la librería, puede ser una buena oportunidad para

comprar uno o más libros, previa colecta de todo el grupo. En este caso surgirán un cúmulo de interesantes preguntas: ¿qué libro comprarán?, ¿les alcanzará el dinero?, ¿les darán vuelto?, hasta fin del año escolar ese libro se integrará a la biblioteca de la sala, ¿y después?, ¿se lo dejarán a la maestra para los chicos del año próximo o para que se lo lleve a su casa y cuando lo vea los recuerde?, ¿harán un sorteo entre todos?, ¿se lo donarán a la Biblioteca Pública?, etcétera.

7• Pasaporte lector o diario de lectura[58]. Se trata de realizar un registro, en un cuaderno corriente, donde se apuntan las lecturas que cada niño realiza y sus impresiones. Si estamos trabajando con niños muy pequeños, difícilmente podrán anotar, solos, el nombre del cuento o poema y sus opiniones.
No obstante, será la maestra quien registre la información sobre el texto, y el niño puede mediante pictogramas o cruces, en recuadros de respuesta cerrada —del tipo *multiple choice*— señalar su opinión en una escala. Este registro nos da a los adultos una información valiosísima: podemos saber las respuestas frente a tal o cual texto, advertir tendencias en los gustos lectores de cada niño, saber si hay variación de opiniones en función del sexo u otras variables, etcétera. Por otra parte no olvidemos que los libros leídos, y luego, en la primaria, los libros leídos solos, sin ayudas, son motivo de auténtico orgullo. Este dispositivo permite, justamente, hacer notar esa evolución.

8• En el podio. El jardín de infantes, institucionalmente o a nivel de alguna sala, puede organizar de diversos modos un *ranking* de libros recomendados. La idea es nombrar los tres mejores libros del mes o del bimestre. Rotativamente, si es la institución quien organiza, se puede encargar a una de las salas hacer otro podio, el de los nenes. La elección entre los chicos puede hacerse a través de un buzón donde cada uno deposita su voto; para su confección pueden colaborar las familias.

[58] Este instrumento ya fue presentado en página 33.

9• Confección de libros artesanales. La relación entre lectura y escritura es dialéctica, es decir una ejerce influencia sobre la otra y viceversa. En la confección de libros artesanales se juegan la escritura, con la casi obligada tarea previa de creación oral por parte de los niños y el registro escrito de un adulto, la lectura —la que demostrará que lo escrito permanece, que siempre podemos volver a releer aquello que una vez produjimos—, la ilustración y la específica tarea de confección del libro, lo específicamente artesanal, donde se suman la impresión y la encuadernación. La propuesta de esta actividad tiene un parentesco con los aportes del maestro e investigador **Célestin Freinet** —recordemos que una de sus obras se titula *La lectura en la escuela por medio de la imprenta*— quien iniciara sus experiencias pedagógicas en las primeras décadas del siglo XX.
Antes de iniciarla debemos tener claro qué tipo de libro se desea hacer, cuál será la tirada (es decir cuántos ejemplares se harán), si habrá o no ilustraciones, cuál será el sistema de encuadernación (engrapado, pegado, cosido, anillado, etc,), si tendrá páginas preliminares (guardas, portadilla, portada, créditos editoriales, prólogo, índice, colofón), cómo serán las tapas (blandas, duras, con solapas, sin solapas), etcétera. Por supuesto, el o los libros fabricados pueden ser objeto de una presentación, de su incorporación a la biblioteca de la sala o de la escuela, puede ser donado a algún hogar de niños pobres, y tantas otras ideas que, sin dudas, aparecerán en las familias o las aportarán los chicos. Demás está decir que esta es una actividad ideal para realizar con la colaboración de las familias.

10• Abrir la sección casetes en la biblioteca de sala. A veces tenemos oportunidad de escuchar cuentos leídos en voz alta o narrados, sea en forma presencial o en emisiones de radio o televisivas, en la voz de excelentes profesionales o por los propios autores. Es recomendable no dejarla pasar y comenzar una pequeña selección de grabaciones para iniciar una audioteca, en la biblioteca de la sala.
De no ser posible tener un registro como el descrito más arriba, puede

el docente hacer una grabación, aún incluyendo cortinas musicales y sonidos incidentales (tocan a la puerta, sonidos de pasos, tiros, maullidos, ladridos y otros sonidos realizados por animales, etcétera).
Siempre resultará positivo asociar el cuento grabado con el libro que lo contiene. De allí que se puede hacer la etiqueta del casete con una fotocopia color de la tapa del libro, por supuesto, en tamaño reducido.
También se puede concretar una recopilación de alguna de las especies del folclore infantil en casete. Incluyendo, por supuesto, voces de los niños, de familiares, docentes, etcétera.

BIBLIOGRAFÍA

- **A.A.V.V.** *Les livres pour les enfants.* Paris, Les éditions ouvrières. (2ª edición), 1977.
- **A.A.V.V.** *Aimer lire*. París, Editions Bayard Presse - Jeune, 1982.
- **A.A.V.V.** *L'enfant lecteur. Tout pour faire aimer les livres* (dir. **CAUSSE, Roland**), París, Autrement, 1988.
- **ACTIS, Beatriz.** *¿Qué, cómo y para qué leer? Un libro sobre libros*, Rosario, Homo Sapiens, 2002.
- **ALMEIDA DE GARGIULO, Hebe.** *Folklore para jugar*. Buenos Aires, Ed. Plus Ultra. 1988.
- **ANTONIOROBLES.** *¿Se comió el lobo a Caperucita?* México D.F., Ed. América. 1942.
- **ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA (IRA).** *Lectura para todos* (Actas del 4° Congreso Mundial de Lectura - 1972), Buenos Aires, IRA, 1974.
- **BAMBERGER, Richard.** *La promoción de la lectura*. Barcelona - París, Ed. Promoción Cultural S.A. y Ediciones de la UNESCO, 1975.
- **BARTHES, Roland.** *El placer del texto*, Buenos Aires, Ed Siglo XXI, 1974.
- **BETTELHEIM, Bruno.** *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona, Ed. Crítica, Grupo Editorial Grijalbo, (3ª edición), 1979.
- *Aprender a leer*. Barcelona, Ed. Crítica, Grupo Editorial Grijalbo, 1983.
- **BORNEMANN, Elsa l.** *Poesía. Estudio y antología de la poesía infantil,* Buenos Aires, Ed. Latina, 1976.
- *Antología del cuento infantil*, Buenos Aires, Ed. Latina, 1981.
- **BRASLAVSKY, Berta y FERNANDEZ de GACIO, Silvia.** *La lectoescritura inicial en una escuela para la democracia*, Buenos Aires, SICADIS, Dirección General de Planeamiento Educación, Secretaría de Educación, M.C.B.A., 1985.
- **CARRIZO, Juan Alfonso.** *Rimas y juegos infantiles*, Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán, 1996.
- **CASTILLO, Aura y TEJEDA, Luis.** *La literatura infantil como producto enfocado hacia el desarrollo de la inteligencia y sensibilidad de los niños.* Caracas, Venezuela, Congreso Internacional de Literatura Infantil en español.

•**CELAYA, Gabriel.** *La voz de los niños*. Barcelona, Ed. Laia, 1972.
•**CERVERA, Juan.** *La literatura infantil en la educación básica*. Madrid, Ed. Cincel - Kapelusz, 1984.
•**CERRILLO, Pedro**. *Literatura y folklore. Lírica popular de tradición infantil.* En: Revista CLIJ, Año 3, N° 14, Ed. Fontalba, Barcelona, España, 1990.
•**CERRILLO, Pedro y GARCÍA PADRINO, Jaime (comp.).** *Presente y futuro de la literatura infantil,* Cuenca, España, Col. Estudios, Ediciones de la Universidad de Castilla - La Mancha, 2000.
•**COLOMER, Teresa.** *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998.
•**COLUCCIO, Félix.** *Folklore para la escuela*, Buenos Aires, Ed. Plus Ultra, 1985.
•**COLUCCIO, Félix y COLUCCIO, Marta J.** Folklore infantil, Buenos Aires, Corregidor, 1986.
•**CONDEMARÍN, Mabel.** *El programa de lectura silenciosa sostenida*, Santiago de Chile, Ed. Andrés Bello, 1984.
•**CONE BRYAN, Sara.** *El arte de contar cuentos*, Barcelona, Ed. Nova Terra, (3ª edición), 1973.
•**COOPER, J.C.** *Cuentos de hadas. Alegorías de mundos internos,* Málaga, Ed. Sirio, 1986.
•**CUPIT, Aarón.** *Juguemos a imaginar*, Buenos Aires, Ed. Plus Ultra, 1979.
•**CHERTRUDI, Susana.** *Folklore literario argentino*, Buenos Aires, CEAL (Centro Editor de América Latina), 1982.
•**DÍAZ ROIG, Mercedes y MIAJA, María Teresa.** *Naranja dulce, limón partido. Antología de la lírica infantil mexicana*, México, El Colegio de México, 1979.
•**DEVETACH, Laura.** *Consideraciones de un escritor para niños sobre sus métodos de trabajo*. Ponencia presentada al Primer Seminario - Taller de Literatura Infanto - Juvenil, Universidad Nacional de Córdoba, multicopiado, Córdoba, 1969.
•*Respetar al niño como persona.* Multicopiado, 1971.
•**FROMM, Erich.** *El lenguaje olvidado*, Buenos Aires, Hachette, (8ª Edición) 1980.

•**FREINET, Célestin.** *El texto libre*, Barcelona, Ed. Laia, (4ª Edición) 1979.
•**GAMARRA, Pierre.** *El libro y el niño*, Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1976.
•**GARCIA-CAEIRO, IGNASI y otros.** *Expresión oral*, Adrid, Alhambra, 1986.
•**GARCÍA SURRALÉS, Carmen y MORENO VERDULLA, Antonio (editores).** *Actas de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Literatura Infantil y juvenil. I° Jornadas, Universidad de Cádiz), Cádiz, 1997.
•**GFEN (Groupe Francais d'Education Nouvelle).** *El poder de leer,* Barcelona, Gedisa, 1978.
•*Le pouvoir de la poesie*, Torunai, Bélgica, Editions Casterman (2ª Edición), 1979.
•**GOMEZ DEL MANZANO, Mercedes.** *El protagonista niño en la literatura infantil del Siglo XX,* Madrid, Ed. Narcea, 1987.
•**HANNOIS, Amelia.** *Hacia donde va la literatura infantil.* En revista Los libros, Año 1, N° 6, Buenos Aires, diciembre de 1969, Ed. Galerna.
•**HAZARD, Paul.** *Los libros, los niños y los hombres*, Barcelona, Ed. Juventud, (2ª edición), 1964.
•**HELD, Jacqueline.** *Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imagínario*. Barcelona, Ed. Paidós Ibérica, 1981.
•**HÜRLIMANN, Bettina.** *Tres siglos de literatura infantil europea*, Barcelona, Ed. Juventud., 1968.
•**ITZCOVICH, Susana.** *Veinte años no es nada. La literatura y la cultura para niños desde el periodismo,* Buenos Aires, Ediciones Colihue, Col. Nuevos Caminos, *1995.*
• *Pisa pisuela color de ciruela.* Poesía de tradición oral, Buenos Aires, Lugar Editorial, 2000.
•**JEAN, Georges.** *El poder de los cuentos*, Barcelona, Pirene, 1988.
•*Los senderos de la imaginación infantil. Los cuentos. Los poemas. La realidad*, México, FCE, 1990.
•**JESUALDO.** *La literatura infantil,* Buenos Aires, Ed. Losada, (7ª edición), 1982.
•**LACAU, María H.** *Didáctica de la lectura creadora*, Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1966.
•**LACAU, María H. y ABATE, Mireya.** *La poesía infantil y sus proyeccio-*

nes, Buenos Aires, Ed. Plus Ultra, 1986.
•**MATO, Daniel.** *Cuentos para hacer muchos cuentos,* Caracas, Venezuela, Ed. María Di Mase, 1985.
•*Cómo contar cuentos. El arte de narrar y sus aplicaciones educativas y educativas,* Caracas, Venezuela, Monte Ávila, 1994.
•**MERLINO, Mario.** *Cómo jugar y divertirse con las palabras*, Madrid, Ed. Altalena, 1981.
•**MEIRELES, Cecília.** *Problemas da literatura infantil, Sâo Paulo, Summus Editorial, 1979.*
•**MINISTERIO DE CULTURA DE ESPAÑA,** *Simposio Nacional de Literatura Infantil*, Madrid, 1984.
•**MIRETTI, María Luisa.** La *literatura en la Educación Inicial - EGB*, Rosario, Homo Sapiens, 1998.
•**MOREL, Elba y BERUTTI, Martha.** *...Que sepa abrir la puerta para ir a jugar, Taller literario sobre base de poesía folklórico infantil*, La Plata, Ediciones del 80, 1987.
•**MORET, Zulema.** *Palabra, juego y creatividad. El desarrollo del lenguaje en jardín y primarios grados*, Buenos Aires, Ediciones PAC, 1985.
•**MOYA, Ismael.** *Didáctica del Folklore*, Buenos Aires, Compañía General Fabril Editora, 1972.
•**NERVI, Juan. R.** *Literatura infantil - juvenil y folklore educacional.* Buenos Aires, Ed. Plus Ultra, 1981.
•**PADOVANI, Ana.** *Contar cuentos. Desde la práctica hacia la teoría.* Buenos Aires, Paidós, 1999.
•**PAMPILLO, Gloria.** *El taller de escritura*, Buenos Aires, Ed. Plus Ultra, 1982.
•**PARMEGIANI, Claude - Anne.** *Lecturas, libros y bibliotecas para niños.* Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997
•**PASTORIZA DE ETCHEBARNE, Dora.** *El cuento en la literatura infantil*, Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1962.
•*El arte de narrar, un oficio olvidado*, Buenos Aires, Ed. Guadalupe. (4ª edición), 1978.
•*Valoración de la palabra*, Buenos Aires, Ed. Guadalupe, 1979.
•**PATTE, Génevieve.** Si nos dejaran leer... Bogotá, Procultura S.A./CERLA-

L/Ed. Kapelusz Colombiana, Bogotá, 1984.
•**PELEGRÍN, Ana.** *Poesía española para niños*, Madrid, Ed. Taurus, 1969.
•*La aventura de oír. Cuentos y memorias de tradición oral*, Madrid, Ed.Cincel, 1982.
•*Cada cual atiende su juego. De tradición oral y literatura,* Madrid, Ed. Cincel, 1984.
•*Poesía infantil.* En: Revista CLIJ, Año 3, N° 14, Ed. Fontalba, Barcelona, España, 1990.
•**PERRICONI, Graciela y otras.** *El libro infantil. Cuatro propuestas críticas,* Buenos Aires, Ed. El Ateneo. 1986.
•**PERRICONI, Graciela y WISCHÑEVSVY, Amalia.** *La poesía infantil. Estudio preliminar y antología*, Buenos Aires, Ed. El Ateneo, 1984.
•**PETRINI, Enzo.** *Estudio crítico de la literatura juvenil,* Madrid, Ed. Rialp S.A., 1963.
•**PILI (Proyecto Interamericano de Literatura Infantil) y UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR de Venezuela.** *Memoria del Seminario/Taller Literatura Juvenil para las Américas*, Turmero, Venezuela, 1980.
•**RECASENS, Margarita.** *Cómo jugar con el lenguaje*, Barcelona, Ediciones CEAC, 1986.
•**REST, Jaime.** *Novela, cuento, teatro: apogeo y crisis,* Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1971.
•**RODARI, Gianni.** *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias,* Barcelona, Ferrán Pellissa Editor (2a edición), 1979.
•*La imaginación en la Literatura infantil.* En: Piedra Libre, Año 1 N° 2, CEDILIJ, Córdoba, 1987.
•*Ejercicios de fantasía,* Barcelona, Ed. Aliorna, 1987.
•*Nueve maneras de enseñar a los niños a odiar la literatura.* En: **CELA, Jaume y FLUVIÀ, Mercè,** *Sugerencias para una lectura creadora*, Barcelona, Aliorna, 1988.
•**ROSELL, Joel Franz.** *La literatura infantil: un oficio de centauros y sirenas,* Buenos Aires, Lugar Editorial, 2001.
•**RUEDA. Rafael.** *La biblioteca de aula infantil. El cuento y la poesía,* Madrid, Narcea, 1995.

•**SANDRONI, Laura y MACHADO, Luiz.** *El niño y el libro,* Bogotá, Procultura S.A./CERLAL/Ed. Kapelusz Colombiana, 1984.
•**SARTO, María Monserrat.** *La animación a la lectura,* Madrid, Ediciones SM, 1984.
•**SAVATER, Fernando.** *La infancia recuperada,* Madrid, Ed. Taurus, 1976. Malos y malditos, Madrid, Alfaguara, 1996
•**SCHNITZER, Luda.** *Ce que disent les contes,* París, Éditions du Sorbier, 1981.
•**SEPPIA, Ofelia y otras.** *Entre libros y lectores I. El texto literario,* Buenos Aires, Lugar Editorial, 2001.
•**SIGUÁN, Miguel** (comp.). *La enseñanza de la lengua. XIV Seminario sobre «Educación y Lenguas», Barcelona, ICE/Horsori, 1991.*
•**SILVA - DÍAZ, María Cecilia.** *Escuelas para la lectura: cómo transformar a la escuela en un entorno lector.* Caracas, Venezuela, col. Formemos lectores, Banco del Libro, 1998.
•**SILVEYRA, Carlos.** *En busca del lector, ¿perdido?,* Buenos Aires, Congreso Mundial de Lectores, 2000.
•*Canto rodado. La literatura oral de los chicos.* Buenos Aires, col. Aula XXI, Santillana, 2001.
•**SORIANO, Marc.** *Los cuentos de Perrault. Erudición y tradiciones populares,* Buenos Aires, Ed. Siglo XXI, 1975.
•*La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas,* Trad.: Graciela Montes, Buenos Aires, Ediciones Colihue, 1995.
•**SUEZ, Perla.** *El lenguaje de la ilustración en los niños: reflexiones sobre una temática en los libros poco estudiada.* En: Primer Congreso Argentino de Lectura, Buenos Aires, A.A.L., 1985 (mecanografiado).
•**TADDEI, Nazareno.** *Educar con la imagen,* Madrid, Ed. Marova, 1979.
•**TANNER, Eduardo M.** *El folklore en la escuela,* Buenos Aires, Ed. Losada, (4° Edición), 1965.
•**TONUCCI, Francesco.** *El nacimiento del lector,* En: Revista CLIJ, Año 2 N° 5, Barcelona, 1989.
•**VENEGAS, María Clemencia, MUÑOZ, Margarita y BERNAL, Luis.** *Promoción de la lectura a través de la literatura infantil en la biblioteca y en el aula,* Ministerio de Educación de Colombia y CERLAL, Bogotá, 1987.
•**VENTURA BOSCH, Nùria y DURÁN, Teresa.** *Cuentacuentos,* Madrid, Pablo del Río Editor, 1980.
•**VIDAL DE BATTINI, Berta.** *Cuentos y leyendas de la Argentina. Selección para niños,* Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, 1960.
•**VILLAFUERTE, Carlos.** *Los juegos en el folklore de Catamarca,* Suplemento V de Educación. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, 1957.
•**WALSH, María Elena.** *¿Corrupción de menores?,* En: Clarín, Suplemento Cultura y Nación. Buenos Aires, 5 de abril de 1979.
•*La poesía en la primera infancia.* En: Congreso de OMEP, Buenos Aires, 1976.